

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E DA APRENDIZAGEM

Prof.^a Fernanda Germani de Oliveira



UNIASSELVI

2014





UNIASSELVI

Copyright © UNIASSELVI 2014

Elaboração:

Profa. Fernanda Germani de Oliveira

Revisão, Diagramação e Produção:

Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI

Ficha catalográfica elaborada na fonte pela Biblioteca Dante Alighieri

UNIASSELVI – Indaial.

153.15

O48p Oliveira, Fernanda Germani de

Psicologia da educação e da aprendizagem / Fernanda Germani de Oliveira. Indaial : Uniassevi, 2014.

228 p. : il

ISBN 978-85-7830-845-2

1. Psicologia da educação e da aprendizagem.

I. Centro Universitário Leonardo da Vinci.

APRESENTAÇÃO

Prezado(a) acadêmico(a)!

Bem-vindo(a) à disciplina Psicologia da Educação e da Aprendizagem. Este é o nosso Caderno de Estudos, material elaborado com o objetivo de contribuir para a realização de seus estudos e para a ampliação de seus conhecimentos sobre a Psicologia da Educação e da Aprendizagem, caracterizando as relações entre os processos de desenvolvimento e a aprendizagem humana, através das perspectivas teóricas e da atuação psicopedagógica sobre a aprendizagem, em diferentes contextos de ensinar e aprender.

Ao longo do caminho sempre acontecerão novas intuições, sugestões, descobertas, que aperfeiçoam ou relativizam as reflexões existentes. Assim, a partir do estudo das complexas relações entre a educação e a psicologia, poderá a disciplina ser mais bem fundamentada, colaborando para sua prática educativa.

Neste Caderno de Estudos você encontrará os conteúdos que lhe serão favoráveis para a sua formação. Mas, de antemão, tenha presente que este assunto não se encerra por aqui, pois para aprender é preciso ser curioso, querer saber mais, ser questionador e não se contentar apenas com este conteúdo. Acredito que o principal será apresentado, fornecendo assim a base para facilitar a compreensão deste tema desafiador.

Desejo a você um bom trabalho e que aproveite ao máximo o estudo dos temas abordados nesta disciplina.

Bons estudos e sucesso!

Profa. Fernanda Germani de Oliveira



Você já me conhece das outras disciplinas? Não? É calouro? Enfim, tanto para você que está chegando agora à UNIASSELVI quanto para você que já é veterano, há novidades em nosso material.

Na Educação a Distância, o livro impresso, entregue a todos os acadêmicos desde 2005, é o material base da disciplina. A partir de 2017, nossos livros estão de visual novo, com um formato mais prático, que cabe na bolsa e facilita a leitura.

O conteúdo continua na íntegra, mas a estrutura interna foi aperfeiçoada com nova diagramação no texto, aproveitando ao máximo o espaço da página, o que também contribui para diminuir a extração de árvores para produção de folhas de papel, por exemplo.

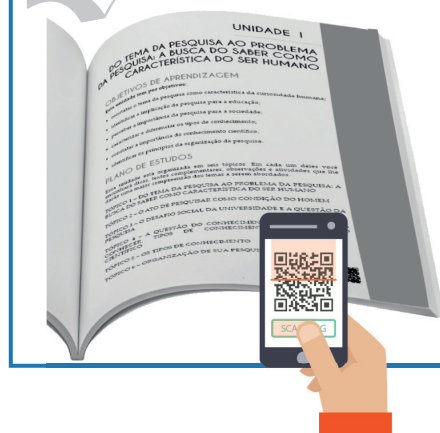
Assim, a UNIASSELVI, preocupando-se com o impacto de nossas ações sobre o ambiente, apresenta também este livro no formato digital. Assim, você, acadêmico, tem a possibilidade de estudá-lo com versatilidade nas telas do celular, *tablet* ou computador.

Eu mesmo, UNI, ganhei um novo *layout*, você me verá frequentemente e surgirei para apresentar dicas de vídeos e outras fontes de conhecimento que complementam o assunto em questão.

Todos esses ajustes foram pensados a partir de relatos que recebemos nas pesquisas institucionais sobre os materiais impressos, para que você, nossa maior prioridade, possa continuar seus estudos com um material de qualidade.

Aproveito o momento para convidá-lo para um bate-papo sobre o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE.

Bons estudos!



Olá acadêmico! Para melhorar a qualidade dos materiais ofertados a você e dinamizar ainda mais os seus estudos, a Uniasselvi disponibiliza materiais que possuem o código *QR Code*, que é um código que permite que você acesse um conteúdo interativo relacionado ao tema que você está estudando. Para utilizar essa ferramenta, acesse as lojas de aplicativos e baixe um leitor de *QR Code*. Depois, é só aproveitar mais essa facilidade para aprimorar seus estudos!



BATE SOBRE O PAPO ENADE!



Olá, acadêmico!

Você já ouviu falar sobre o **ENADE**?

Se ainda não ouviu falar nada sobre o ENADE, agora você receberá algumas informações sobre o tema.

Ouviu falar? Ótimo, este informativo reforçará o que você já sabe e poderá lhe trazer novidades. ✓✓

Vamos lá!

Qual é o significado da expressão ENADE?

EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES

Em algum momento de sua vida acadêmica você precisará fazer a prova ENADE. ✓✓



Que prova é essa?

É **obrigatória**, organizada pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Quem determina que esta prova é obrigatória... O **MEC – Ministério da Educação**. ✓✓

O objetivo do MEC com esta prova é o de avaliar seu desempenho acadêmico assim como a qualidade do seu curso.

Fique atento! Quem não participa da prova fica impedido de se formar e não pode retirar o diploma de conclusão do curso até regularizar sua situação junto ao MEC.

Não se preocupe porque a partir de hoje nós estaremos auxiliando você nesta caminhada.

Você receberá outros informativos como este, complementando as orientações e esclarecendo suas dúvidas. ✓✓



Você tem uma trilha de aprendizagem do ENADE, receberá e-mails, SMS, seu tutor e os profissionais do polo também estarão orientados.

Participará de webconferências entre outras tantas atividades para que esteja preparado para #mandar bem na prova ENADE.

Nós aqui no NEAD e também a equipe no polo estamos com você para vencermos este desafio.

Conte sempre com a gente, para juntos mandarmos bem no ENADE! ✓✓



SUMÁRIO

UNIDADE 1 – PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E DA APRENDIZAGEM: RESGATANDO SUAS RELAÇÕES	1
TÓPICO 1 – TIPOS E AMBIENTES DE APRENDIZAGEM	3
1 INTRODUÇÃO	3
2 POR QUE DEVO ESTUDAR PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E DA APRENDIZAGEM?	4
3 O QUE DEVEMOS APRENDER?	6
4 COMO APRENDEMOS	8
5 MOTIVAÇÃO E INCENTIVO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM	11
LEITURA COMPLEMENTAR	14
RESUMO DO TÓPICO 1	20
AUTOATIVIDADE	21
TÓPICO 2 – PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E DA APRENDIZAGEM: RELAÇÕES E IMPLICAÇÕES	23
1 INTRODUÇÃO	23
2 APRENDIZAGEM: CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS	23
3 RELAÇÕES ENTRE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E DA APRENDIZAGEM	29
4 A PRÁTICA EM PSICOLOGIA ESCOLAR: HABILIDADES E IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE APRENDER	31
RESUMO DO TÓPICO 2	34
AUTOATIVIDADE	35
TÓPICO 3 – PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: AMPLIANDO RELAÇÕES	37
1 INTRODUÇÃO	37
2 A EDUCAÇÃO E AS DIFERENTES MODALIDADES: EDUCAÇÃO FORMAL, INFORMAL E NÃO FORMAL	37
3 AS RELAÇÕES ENTRE ESCOLA E SOCIEDADE	41
4 PSICOLOGIA EDUCACIONAL, PSICOLOGIA ESCOLAR, PSICOPEDAGOGIA: UMA QUESTÃO DE IDENTIDADE	44
RESUMO DO TÓPICO 3	50
AUTOATIVIDADE	52
TÓPICO 4 – A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: AS ORIGENS E O DESENVOLVIMENTO	53
1 INTRODUÇÃO	53
2 DESENVOLVIMENTO DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: O DISCURSO TEÓRICO, TÉCNICO E DE PESQUISA DA ÁREA	53
3 TENDÊNCIAS DOMINANTES NO ESTUDO DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	55
4 AS CONCEPÇÕES ATUAIS DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	56
5 ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NAS ESCOLAS	59
RESUMO DO TÓPICO 4	61
AUTOATIVIDADE	62

UNIDADE 2 – PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE APRENDIZAGEM:	
PRESSUPOSTOS E CONTRIBUIÇÕES	63
TÓPICO 1 – UM OLHAR HISTÓRICO SOBRE AS TEORIAS DE APRENDIZAGEM	65
1 INTRODUÇÃO	65
2 INATISMO, AMBIENTALISMO E INTERACIONISMO	66
3 VISÕES COMPORTAMENTAIS DA APRENDIZAGEM	68
3.1 CONDICIONAMENTO OPERANTE DE SKINNER	69
3.2 CONDIÇÕES DE APRENDIZADO DE GAGNÉ	71
4 VISÕES COGNITIVAS DA APRENDIZAGEM	72
4.1 COGNIÇÃO	74
4.2 ELEMENTOS DE NATUREZA INTELECTUAL: A PERCEPÇÃO, A ATENÇÃO E A MEMÓRIA	78
4.3 A APRENDIZAGEM POR INSIGHT	78
5 TEORIA DE APRENDIZAGEM SOCIAL DE BANDURA	80
LEITURA COMPLEMENTAR	82
RESUMO DO TÓPICO 1	84
AUTOATIVIDADE	85
TÓPICO 2 – JEAN PIAGET: AS CONTRIBUIÇÕES CONTEMPORÂNEAS PARA A CONCEITUAÇÃO DA APRENDIZAGEM	87
1 INTRODUÇÃO	87
2 A CONCEPÇÃO CONSTRUTIVISTA	88
3 MOVIMENTOS SIMULTÂNEOS E INTEGRADOS: A ASSIMILAÇÃO E A ACOMODAÇÃO	90
4 PROCESSO DE EQUILIBRAÇÃO	91
5 O ERRO NO PROCESSO DE APRENDER	92
RESUMO DO TÓPICO 2	94
AUTOATIVIDADE	95
TÓPICO 3 – LEV VYGOTSKY: A TEORIA SOCIOCULTURAL	97
1 INTRODUÇÃO	97
2 DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM	98
3 A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO E DA SUBJETIVIDADE	100
4 ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL	102
5 MEDIAÇÃO E INTERAÇÃO	106
RESUMO DO TÓPICO 3	112
AUTOATIVIDADE	113
TÓPICO 4 – HENRI WALLON: A AFETIVIDADE COMO ELEMENTO DO APRENDIZADO COGNITIVO	115
1 INTRODUÇÃO	115
2 UM SER BIOLÓGICO-SOCIAL	116
3 AS EMOÇÕES: A BASE DA INTELIGÊNCIA	121
RESUMO DO TÓPICO 4	123
AUTOATIVIDADE	124
TÓPICO 5 – PAULO FREIRE: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	125
1 INTRODUÇÃO	125
2 O APRENDIZADO NO ADULTO	126
3 O MÉTODO DE PAULO FREIRE	129
4 CONCEITO DE ANDRAGOGIA E HEUTAGOGIA	130
5 AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DOS ADULTOS	132

RESUMO DO TÓPICO 5	134
AUTOATIVIDADE	135
 UNIDADE 3 – FATORES RELACIONADOS À APRENDIZAGEM: VARIÁVEIS E FENÔMENOS PSICOLÓGICOS NO CONTEXTO DE ENSINAR E APRENDER	137
 TÓPICO 1 – AS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	139
1 INTRODUÇÃO	139
2 LINGUAGEM: PRODUZINDO E COMPREENDENDO-A	140
3 ELEMENTOS DO PENSAMENTO	142
4 A NATUREZA DA MEMÓRIA	143
5 FATORES QUE ATRAEM A ATENÇÃO	145
6 CONTRIBUIÇÕES DO SUJEITO DA PERCEPÇÃO	148
7 A INTELIGÊNCIA NO PROCESSO DE APRENDER	149
RESUMO DO TÓPICO 1	151
AUTOATIVIDADE	152
 TÓPICO 2 – ATUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: NOS FENÔMENOS PSICOLÓGICOS	153
1 INTRODUÇÃO	153
2 CRIATIVIDADE COMO UM BEM SOCIAL E DE FUTURO	153
3 EMOÇÕES: A VIDA AFETIVA OU OS AFETOS	156
4 APRENDIZAGEM E A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS DE HOWARD GARDNER	158
LEITURA COMPLEMENTAR	160
RESUMO DO TÓPICO 2	168
AUTOATIVIDADE	169
 TÓPICO 3 – DIFICULDADES X DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM	171
1 INTRODUÇÃO	171
2 DISTÚRBIOS DA APRENDIZAGEM	171
3 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	174
4 PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR	179
5 DISLEXIA, DISGRAFIA, DISORTOGRAFIA, DISLALIA, DISCALCULIA E TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE	182
RESUMO DO TÓPICO 3	197
AUTOATIVIDADE	198
 TÓPICO 4 – OS AGENTES EDUCACIONAIS: ESCOLA, FAMÍLIA, CRIANÇA E O APRENDIZ ADULTO: BASES PARA A APRENDIZAGEM	199
1 INTRODUÇÃO	199
2 A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE APRENDER	199
3 ESCOLA: A PRÁTICA EDUCATIVA	202
4 A CRIANÇA EM DESENVOLVIMENTO	206
5 ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL: A ESCOLHA COMO MOMENTO DECISIVO	211
6 O ADULTO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	213
RESUMO DO TÓPICO 4	215
AUTOATIVIDADE	216
 REFERÊNCIAS	217



PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E DA APRENDIZAGEM: RESGATANDO SUAS RELAÇÕES

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Esta unidade tem por objetivos:

- conceituar Psicologia da Educação e da Aprendizagem;
- caracterizar as relações entre psicologia e educação;
- definir o papel do psicólogo na educação;
- compreender como o conhecimento da psicologia se aplica à educação escolar.

PLANO DE ESTUDOS

Esta unidade está dividida em quatro tópicos. Ao final de cada um deles, você encontrará atividade(s) que o(a) ajudarão a refletir e a fixar os conhecimentos abordados.

TÓPICO 1 – TIPOS E AMBIENTES DE APRENDIZAGEM

TÓPICO 2 – PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E DA APRENDIZAGEM:
RELAÇÕES E IMPLICAÇÕES

TÓPICO 3 – PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: AMPLIANDO RELAÇÕES

TÓPICO 4 – A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: AS ORIGENS E
O DESENVOLVIMENTO

TIPOS E AMBIENTES DE APRENDIZAGEM

1 INTRODUÇÃO

Há muitos séculos existem escolas e outras instituições educacionais que parecem ter se transformado em templos de aprendizagem. No entanto, uma coisa muito importante que devemos ter presente e que, frequentemente, se esquece, é que a aprendizagem escolar constitui apenas um tipo muito particular de aprendizagem entre muitos outros e, embora hoje ocupe um lugar muito importante, nem sempre foi assim, pois em significativa parte das sociedades que existiram não houve escolas, e as pessoas aprenderam sempre muito antes que aparecesse a instituição escolar.

Porém, as coisas que se aprende são inúmeras e variadas, assim como as situações nas quais se aprende, e a aprendizagem humana não pode reduzir-se a um só tipo de ensino.

Para entender o que acontece na escola, qual é a eficácia da aprendizagem escolar e quais são suas limitações, é preciso analisar a aprendizagem humana em seu conjunto, pois os indivíduos aprendem de maneiras muito diferentes, em função de seus interesses, de suas possibilidades e das situações em que se encontram.

Este tópico será dividido em quatro itens. No primeiro, “Por que devo estudar Psicologia da Educação e da Aprendizagem?”, apresentaremos a contribuição da Psicologia na Educação, o conceito e as características da aprendizagem. No segundo item será discutido sobre o que devemos aprender para sobreviver no meio com segurança e eficácia. No terceiro, veremos como aprendemos as formas de aquisição das habilidades. Finalmente, apresentaremos a motivação e incentivo no processo de aprendizagem, descrevendo seus conceitos e sua importância no processo de ensino-aprendizagem.

2 POR QUE DEVO ESTUDAR PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E DA APRENDIZAGEM?

Há muitos anos, psicólogos e educadores procuram descobrir como se aprende. Várias observações foram feitas e também surgiram diversas teorias, na tentativa de explicar o processo de aprender.

O ideal seria se as teorias repercutissem na educação, tornando mais eficiente o trabalho dos educadores e influenciando na prática escolar. Felizmente, alguns pesquisadores da aprendizagem têm apresentado conclusões que falam diretamente aos educadores.

Podemos descrever que a psicologia contribui na educação, no estudo das diversas fases de desenvolvimento dos seres humanos, no estudo da aprendizagem e das condições que a tornam mais eficiente e mais fácil.

Em nossos dias, tal é a importância da Psicologia da Educação e da Aprendizagem que todos na área da educação precisam refletir sobre o seu significado.

No entanto, a indagação que você mesmo deve estar se fazendo é a seguinte: afinal, o que é Psicologia da Educação e da Aprendizagem? Antes de explorarmos este conceito, vamos compreender o que é aprendizagem.

Atualmente existem diversas teorias sobre a aprendizagem, sendo estudadas pela psicologia da educação. A aprendizagem integra os elementos cognitivo, biológico, social, psíquico e cerebral, sendo, portanto, um fenômeno, um processo bem complexo que ocorre num determinado momento histórico e dentro de uma cultura particular.

FIGURA 1 – FORMA DE APRENDIZAGEM



FONTE: Disponível em: <<http://www.corbisimages.com>>. Acesso em: 8 ago. 2011.

Aprender é bem mais do que absorver uma informação, pois se pode saber tudo, por exemplo, a respeito de dentes: a sua estrutura, a causa de suas cáries e de suas moléstias e, ainda assim, nada disso alterar a conduta prática.



Caro(a) acadêmico(a), no decorrer deste Caderno de Estudos você conhecerá mais conceitos sobre "APRENDIZAGEM". Fique atento(a)!

A aprendizagem é considerada como um processo contínuo, no qual o ser humano desde a vida uterina começa a aprender e permanece durante toda a vida, pois o caminho para atingir o crescimento, a maturidade e o desenvolvimento como pessoas, num mundo organizado, cujas interações com o meio nos permitem a organização do conhecimento, é a aprendizagem.

E a psicologia da educação busca empregar os princípios e as informações que as pesquisas psicológicas oferecem acerca do comportamento humano, para tornar mais eficiente o processo ensino-aprendizagem.

A contribuição da Psicologia da Educação abrange dois aspectos fundamentais, conforme descreve Piletti (1986):

- **Compreensão do aluno:** compreensão de suas necessidades, suas características individuais e seu desenvolvimento, nos aspectos: físico, emocional, intelectual e social. O aluno não é um ser ideal, abstrato. É uma pessoa concreta, com qualidades e preocupações.
- **Compreensão do processo ensino-aprendizagem:** para o professor, não é suficiente conhecer o aluno. É necessário que ele saiba como funciona o processo de aprendizagem, quais os fatores que facilitam ou prejudicam a aprendizagem, como o aluno pode aprender de maneira mais eficiente, além de outros aspectos ligados à situação de aprendizagem, envolvendo o aluno, o professor e a sala de aula.

Assim a psicologia da educação estabelece um conjunto de relações estáveis entre sujeito e objeto. A ação do sujeito, estruturada por dados internos e externos, constitui e determina o motivo da observação, isso significa que o estudo do homem se viabiliza quando consideramos a mediação recíproca entre sujeito e objeto, isto é, quando consideramos estes aspectos em interação constante.

É útil aos professores conhecer as teorias predominantes desenvolvidas pelos psicólogos da aprendizagem, para que entendam a orientação do ensino nas escolas atuais e optem pela prática escolar que desejarem.

Será que, se o professor explicar direitinho, a criança aprende? Como explicar as coisas para uma criança? E se a deixarmos agir, montar quebra-cabeças, brincar com pedrinhas, estará aprendendo? O que ela estará aprendendo? E se a criança não aprende, será sinal de algum distúrbio?

É sobre esses tipos de questões que a Psicologia da Educação pode refletir. Portanto, estudar **Psicologia da Educação e da Aprendizagem** é importante para construir uma prática pedagógica que possa garantir a todas as crianças um processo de aprendizagem significativa.

3 O QUE DEVEMOS APRENDER?

Diante da aprendizagem, aprendemos o que precisamos saber para sobreviver e para poder desenvolver-nos no meio com segurança e eficácia, ou seja, as formas fundamentais da vida. No meio podemos distinguir a natureza e a sociedade.

Devemos aprender como nos comportar no meio social. Aprendemos desde coisas aparentemente triviais, mas essenciais, como atravessar a rua, preparar um ovo frito, ou evitar os objetos muito quentes, até as coisas mais importantes, como o amor, a solidariedade ou o respeito aos outros.

Aprender a desenvolver-se no meio físico, a manejar as coisas, a procurar o que se necessita para viver, a evitar os perigos, a realizar ações eficazes. Trata-se de um conhecimento técnico sobre a natureza e sobre como podemos desenvolver-nos nela, maximizando nossas possibilidades de sobrevivência.

Para sobreviver no meio, os indivíduos precisam conhecer uma série de características deste e a maneira como devem comportar-se eficazmente diante delas. Por exemplo, a criança precisa descobrir propriedades dos objetos e do espaço, saber que há objetos leves e pesados, que a maioria cai quando não tem base de sustentação e não é colocada sobre uma superfície, e todo um amplo conhecimento para poder agir sobre as coisas. Além disso, deve adquirir técnicas relativas a como agir para procurar alimento, para preparar os lugares para descanso.

Nas sociedades primitivas, as crianças devem adquirir estratégias básicas que os adultos dessa sociedade detêm e que geralmente são diferentes entre os dois sexos: as técnicas de cultivo, de caça, de preparação de alimentos, de cuidado da casa, das crianças. Em nossa sociedade, acontece o mesmo com as adequações à mudança de ambiente: deve-se aprender a movimentar-se em uma casa, a atravessar a rua, a abrir um pacote de bolachas, a atender ao telefone, a ligar uma televisão, a preparar uma sopa (DELVAL, 2001).

Embora esse tipo de aprendizagem seja muito importante, a maior parte das sociedades presta atenção à aquisição das capacidades sociais, às formas de conduta social, regras sociais de todo tipo, morais e jurídicas. Assim, tornam possível o intercâmbio entre os indivíduos, motivo que faz com que, tradicionalmente, preste-se um cuidado especial à aquisição das formas de conduta estabelecidas e aceitas por todos.

Assim, estamos falando da aprendizagem das formas de conduta social, do modo de comportar-se com os outros, do que se deve fazer em cada situação social, de como devemos nos dirigir a outras pessoas e tratá-las, de qual é o nosso lugar na sociedade.

A esses conhecimentos, que parecem mais concretos e que se manifestam na conduta observável, podemos descrever um tipo de aprendizagem que versa sobre os aspectos mais gerais da vida para dar sentido a ela, e entender a ordem da natureza e a ordem social.

Trata-se de representar-se a forma como chegamos ao mundo, o porquê das coisas serem de uma determinada maneira, qual é a sua origem, o significado da vida humana e suas relações com a ordem geral do mundo. Também se relaciona com as crenças religiosas que existem em todas as sociedades e com as lendas constitutivas da sociedade.

Esse conhecimento acrescenta-se ao conhecimento escolar, um tipo de conhecimento que, durante séculos, esteve reservado a poucos, mas que, nos finais do século XIX, começou a generalizar-se, primeiramente nos países ocidentais e depois no resto do mundo, embora ainda haja crianças sem escolarização. O conhecimento escolar tem peculiaridades que o diferem dos outros conhecimentos, que podemos chamar de espontâneos ou cotidianos.



O quadro a seguir nos mostra de forma resumida os tipos de aprendizagem.

QUADRO 1 – TIPOS DE APRENDIZAGEM

Tipos	Características	Exemplos	Veículo principal
A prática	Como se desenvolver na realidade. Como funcionam as coisas.	Caminhar, atravessar a rua, preparar a comida, colocar armadilhas e caçar.	Atividade guiada pelos adultos. Companheiros. Atividade própria.

A vida social	Como se relacionar com os outros.	Tratar com os outros. Regras de cortesia. Moral, direito. Rituais, práticas sociais.	Atividade social. Atividade guiada pelos adultos. Narrações.
O significado da vida	Explicações sobre o porquê das coisas.	Explicações sobre o mundo, a vida, o sentido da organização social. A história oficial do grupo. Religião.	Narrações. Rituais sociais.
Teorias científicas	Conhecimento universal e sistemático, buscando as causas.	A flutuação dos corpos. A evolução das espécies. A ciência em geral.	Atividades na escola. Transmissão de outros. Leitura.

FONTE: Delval (2001)

4 COMO APRENDEMOS

O sujeito nasce biologicamente e socialmente, não tem a sua subjetividade determinada *a priori*, mas vai se compondo enquanto sujeito ao passar dos anos. Assim, o sujeito se constitui no presente, o qual se define pela relação dialética entre o passado, de como se constituiu, como chegou a ser quem é, e o futuro, por aquilo que ainda não é, mas busca vir a ser.

No entanto, o sujeito não pode anular seu passado, mas pode ressignificá-lo para então fazer novas significações para sua vida. Assim, os distintos tipos de aprendizagem citados anteriormente (no item 2) podem ser adquiridos por meio de diferentes procedimentos. Dessa forma, o conhecimento cotidiano sobre o mundo físico é obtido, ou seja, através da observação, da imitação dos adultos, mas as formas e os procedimentos concretos variam bastante de algumas sociedades para outras.

Os adultos criam ambientes favoráveis para que os pequenos possam experimentar sobre o mundo sem riscos demasiados. Geralmente, as crianças permanecem em contato muito direto com suas mães, cuidadores ou responsáveis durante os primeiros meses ou anos de vida.

FIGURA 2 – FORMA DE APRENDIZAGEM, AMBIENTE FAVORÁVEL COM OS PAIS



FONTE: Disponível em: <<http://www.corbisimages.com>>. Acesso em: 12 jun. 2011.

Assim, as formas de aquisição dessas habilidades sociais e afetivas variam de algumas sociedades para outras. Por exemplo: em algumas delas, os adultos ensinam diretamente ou intervêm corrigindo as atividades dos aprendizes; em outras, a intervenção dos adultos é pequena e favorece-se a aprendizagem autônoma; em outras, ainda, os jovens constituem grupos e formam sociedades relativamente independentes, nas quais os pequenos aprendem com outros companheiros maiores, com pouca intervenção dos adultos.

Portanto, as formas de aquisição são muito variadas entre as diferentes sociedades e vão desde um ensino com intervenções muito diretas dos maiores a uma aprendizagem mais autônoma. No entanto, os adultos ou os indivíduos mais experientes costumam atuar de alguma forma quando se torna necessário (DELVAL, 2001).

Já o conhecimento do mundo social efetiva-se através da participação dessa vida social, as crianças congregam pouco a pouco às atividades do grupo, à medida que seu desenvolvimento permite, e participam delas, observam o que acontece, recebem instruções e também escutam narrações sobre o que é correto ou incorreto. As condutas não desejáveis são reprovadas ou inclusive castigadas, ao passo que as condutas desejáveis são elogiadas.

A aprendizagem autônoma existe, mas não é a mais importante nem a mais utilizada. Curiosamente, não é a aprendizagem produzida no indivíduo que está menos socializado, nem no indivíduo que está nos primeiros níveis da aprendizagem, mas sim o contrário: a aprendizagem autônoma pode ocorrer em indivíduos que já tenham adquirido uma boa capacidade de aprender através do contato com outros.

A escola surgiu para transmitir habilidades instrumentais, produto da acumulação cultural, como a escrita e a leitura, mas foi passando cada vez mais a ocupar-se do conhecimento científico, que é o conhecimento abstrato, baseado em princípios gerais. Isto foi possível graças aos enormes progressos que a ciência realizou a partir do Renascimento e, posteriormente, ao sucesso de suas aplicações tecnológicas que mudaram a forma da sociedade.

O conhecimento científico é aquele que os cientistas buscam, com métodos que variam de uma ciência para outra. É um conhecimento que tenta encontrar as causas e os princípios gerais e que está em contínuo desenvolvimento, motivo pelo qual seus resultados são vistos sempre como provisórios (DELVAL, 2001).

No entanto, o que a escola transmite com mais frequência são os resultados desse conhecimento, os quais, nessa forma de transmissão, transformam-se em algo fixo e definitivo. Por exemplo, a escola tende a transferir as informações por meio de repetição, da memorização e de enunciados que, geralmente, os estudantes não entendem.

O conhecimento construído na escola é sistemático, organizado, baseado em princípios universais e, muitas vezes, oposto ao conhecimento cotidiano, porque se fundamenta em hipóteses que aparentemente contradizem a experiência imediata.

FIGURA 3 – CONHECIMENTO CONSTRUÍDO NA ESCOLA



FONTE: Disponível em: <<http://www.corbisimages.com>>. Acesso em: 12 jun. 2011.

No entanto, quando o sujeito pensa que suas explicações ou suas expectativas não são satisfatórias, existe uma contradição entre a previsão e o que acontece, proporcionando assim um conflito que o sujeito precisa resolver, conseguindo-o ou não. Por outro lado, produz no indivíduo avanços nos conhecimentos por reorganizações internas de conhecimentos, ou seja, que o sujeito já possui e que podem entrar em conflito entre si.

Neste caso, o conflito não se determina com o que acontece, e sim é mais interno, sem que seja necessário recorrer diretamente à experiência. Por exemplo: se a criança vivencia a sensação de que, quando se desloca, a Lua a segue e movimenta-se com ela, pode pensar que também seguirá outras crianças, mas isso a leva a uma contradição, pois, se os sujeitos caminham em direções opostas, a Lua teria de deslocar-se também simultaneamente em direções opostas. Portanto, o sujeito conclui que não é possível e trata-se apenas de uma aparência, de uma ilusão.

Essas reorganizações internas do conhecimento são frequentes, pois os sujeitos parecem buscar uma coerência interna em seus conhecimentos. Muitas

vezes, não se produzem de uma forma imediata. O sujeito é que deve ser capaz de tomar consciência da contradição e, ainda que a contradição exista, pode não ser capaz de vê-la.

Nem sempre esses progressos são facilmente identificados por um observador, pois são produzidos sem uma atividade visível.

5 MOTIVAÇÃO E INCENTIVO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Para que alguém **aprenda** é necessário que **queira** aprender. Ninguém consegue ensinar nada a uma pessoa que não quer aprender. Por isso, é muito importante que o professor saiba incentivar os seus alunos.

FONTE: Adaptado de: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/desafios.htm>>. Acesso em: 12 set. 2011.

Provocar interesse, curiosidade, entusiasmo, vontade de pesquisa, estímulo, amor pelo conhecimento, problematização do conteúdo, são estratégias que contribuem neste processo e que deveriam ser mais empregadas na prática docente. A motivação deve partir dessa prática docente, do interesse do aluno e da necessidade de conhecer, tendo o conteúdo obrigatoriamente significação e que a interação entre professor e aluno não sofra nenhum bloqueio ou outro tipo de interferência que funcione como inibidor da aprendizagem.



Caro(a) acadêmico(a), motivação tem sido um dos processos intervenientes na aprendizagem mais evidenciados. Isso se deve ao fato de que toda a mobilização cognitiva que a aprendizagem requer precisa nascer de um interesse, de uma necessidade de saber, de um querer alcançar determinadas metas.



Intervenientes: Que intervém, pratica intervenção.

Assim, o estudo focaliza-se em como e por que as pessoas iniciam ações dirigidas a objetivos específicos, com que intensidade elas ficam envolvidas na atividade e o quanto elas são persistentes em suas tentativas de atingir tais objetivos.

Motivação, psicologicamente, é o processo que se desenvolve no interior do indivíduo e o impulsiona a agir, mental ou fisicamente, em função de algo. O indivíduo motivado encontra-se disposto a despendar esforços para alcançar seus objetivos. Motivação, didaticamente, é o processo de incentivo destinado a desencadear impulsos no indivíduo, a fim de predispor-lo a querer participar das atividades escolares oferecidas pelo professor (NÉRICI, 1993).

Grande parte das dificuldades da escola tem sua origem nos problemas da motivação, ou seja, na tarefa de diagnosticar os interesses e necessidades dos alunos, na consideração das diferenças individuais, nesse aspecto, e nos problemas de aprendizagem.

Ressalto que motivação ou incentivo não são sinônimos, pois o segundo processo consiste em propiciar situações que despertem, no aprendiz, os motivos para iniciar e manter o processo da aprendizagem, enquanto que a motivação é um processo biopsíquico, ocorrido no interior do indivíduo.

“Incentivar é despertar o interesse e a atenção dos alunos pelos valores contidos na matéria ensinada, criando nos mesmos o desejo de aprendê-la, o gosto de estudá-la e a satisfação em cumprir as tarefas que a mesma exige” (CAMPOS, 1987, p. 112).

Entretanto, o professor pode preparar situações, pretendendo incentivar o educando, sem conseguir alcançar o incentivo desejado e, indubitavelmente, a motivação pretendida. O professor, em verdade, não motiva o educando para o objeto de sua aula, mas o incentiva para a mesma.

Assim, a motivação é interior e incentivo é exterior, convergindo, no entanto, para o mesmo objetivo, que é despertar psicologicamente o indivíduo para algo.

O papel do professor não é tanto criar novos motivos, que também resultam de fatores culturais e de maturação orgânica, mas, principalmente, manipular incentivos e possibilitar a incorporação de novos significados a objetos, situações, palavras e ideias. Através de uma variedade de recursos, métodos e procedimentos, o professor pode criar uma situação favorável à aprendizagem.

Para isso, é necessário que o professor conheça os interesses atuais dos alunos para mantê-los ou orientá-los; busque uma motivação suficientemente vital, forte e duradoura para conseguir do aluno uma atividade interessante e alcançar o objetivo da aprendizagem.

Com referência ao objeto da aprendizagem, isto é, a matéria a ser aprendida, a motivação foi classificada em dois tipos, conforme Campos (1987):

- **Motivação intrínseca:** é quando o elemento mobilizador da aprendizagem é interno, é o desejo de aprender. Por conseguinte, a razão para se esforçar está naquilo que se aprende e na satisfação pessoal de saber, de adquirir novas

informações, de ampliar conhecimentos, compreender ou se apropriar de algo novo. Esta motivação está consorciada com um tipo de aprendizagem mais significativa e mais construtiva. Cabe ao professor apontar aos alunos os aspectos significativos da matéria a ser estudada, porque desta maneira despertará os motivos próprios do estudante, que se vai dedicar ao estudo da mesma. Por exemplo, no estudo da história natural, mostrará os aspectos interessantes dos fenômenos naturais, dos animais, das plantas.

- **Motivação extrínseca:** é a motivação externa à própria atividade da aprendizagem, não resulta do interesse pelo conteúdo em si. É composta por fatores externos à própria matéria a ser aprendida. Estar motivado por recompensas ou metas externas, em um primeiro momento, pode levar o aluno a realizar as atividades escolares. Contudo, o efeito desse interesse pode ser passageiro, ou seja, o aluno só estará envolvido na aprendizagem quando precisar alcançar o que deseja, por exemplo, uma viagem de férias, um ponto na média, um brinquedo novo. Esse tipo de meta faz com que os alunos se envolvam menos na solução de problemas com maior nível de complexidade.

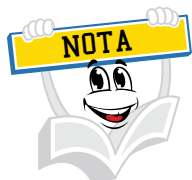
Contudo, a motivação extrínseca não é alguma coisa artificial, pois, para ser eficiente precisa ser fundamentada em alguma tendência, algum motivo ou necessidade própria do aprendiz, ou intrínseca à sua natureza.

No processo de aprendizagem, a motivação na educação sistematizada deve considerar as respectivas faixas etárias, as condições psicológicas, as fantasias, os contextos sociais, culturais e as perspectivas dos alunos. É necessário, para motivar o aluno, fazer uso da tecnologia que se encontra à disposição e do lúdico, levando sempre em consideração a maturação da idade e as perspectivas dos maiores interessados no assunto, os alunos.

Assim, na escola, tanto a motivação intrínseca quanto a extrínseca são importantes. Muitas atividades são, ou poderiam ser, interessantes para os alunos. O ensino pode criar motivação intrínseca, estimulando a curiosidade dos alunos e fazendo-os sentirem-se mais competentes, à medida que aprendem.

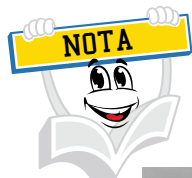
Um aluno está motivado quando sente necessidade de aprender o que está sendo tratado. Esta necessidade leva-o a aplicar-se, a esforçar-se e a preservar no trabalho até sentir-se satisfeito. Em toda situação motivadora podem ser encontrados dois fatores: fator de impulsão ou motivo inicial, cujas raízes mais profundas são de natureza biológica; fator de direção, de integração nas condições ambientais e que é de natureza sociocultural (NÉRICI, 1993).

Um fator decisivo no processo da aprendizagem é a motivação. Não poderá haver, por parte do professor, direção da aprendizagem, se o aluno não estiver motivado, se não estiver disposto a despendar esforços.



- **Construtivismo**: concebe a aprendizagem como um processo de construção dos conhecimentos, de sua elaboração pela criança conjuntamente com o adulto.

- **Estrutura cognitiva** – a estrutura cognitiva é o conteúdo total e organizado de ideias de um dado indivíduo; ou, no contexto da aprendizagem de certos assuntos, refere-se ao conteúdo e organização de suas ideias naquela área particular de conhecimento.



David Paul Ausubel foi um grande psicólogo da educação estadunidense, exatamente em 1918, numa época em que a população judaica sofria uma série de preconceitos e de conflitos religiosos. Cresceu insatisfeito com a educação que recebera.

FONTE: Disponível em: <educacaodialogica.blogspot.com>. Acesso em: 12 jun. 2011.

Agora, leia o texto da leitura complementar que está relacionado aos UNI que você acabou de ler. Você compreenderá que a aprendizagem significativa é um processo em que as novas informações ou conhecimentos estão relacionados com um aspecto relevante, existente na estrutura de conhecimentos de cada indivíduo.

LEITURA COMPLEMENTAR

SIGNIFICADO E SENTIDO NA APRENDIZAGEM ESCOLAR. REFLEXÕES EM TORNO DO CONCEITO DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

César Coll Salvador

Significado e Sentido na Aprendizagem Escolar

Utilizamos o termo "sentido" com a finalidade de sublinhar o caráter experiencial que, em boa lógica **construtivista**, impregna a aprendizagem escolar. A percepção que o aluno tem de uma atividade concreta e particular de aprendizagem não coincide necessariamente com a que o professor tem; os objetivos do professor e do aluno, as suas intenções e as suas motivações ao propô-la e participar dela são, em geral, diferentes.

Há, portanto, todo um conjunto de fatores, que poderíamos qualificar como motivações, relacionais ou inclusive afetivas, que desempenham um papel de primeira grandeza na mobilização dos conhecimentos prévios do aluno e sem cuja consideração é impossível entender os significados que o aluno constrói a propósito dos conteúdos que lhe são ensinados na escola. Uma interpretação radicalmente construtivista do conceito de aprendizagem significativa obriga a ir mais além da simples consideração dos **processos cognoscitivos** do aluno como elemento mediador do ensino.

A construção de significados implica o aluno em sua totalidade e não só nos seus conhecimentos prévios e sua capacidade para estabelecer relações substantivas entre estes e o novo material de aprendizagem, ou entre as diferentes partes do material de aprendizagem, como assinalou o próprio Wittrock (1974) em seu modelo de "aprendizagem generativa".

Ainda que, neste momento, tenhamos uma compreensão muito limitada dos processos psicológicos mediante os quais os alunos atribuem um sentido às atividades de aprendizagem, não há qualquer dúvida acerca de sua existência e de sua importância para a realização de aprendizagens significativas. São enormemente ilustrativos a este respeito os trabalhos de Marton e seus colaboradores da Universidade de Gothenburg (Marton, 1981, 1983) e os de Entwistle e seus colaboradores da Universidade de Edimburgo (Entwistle e Ramsden, 1983; Entwistle, 1987). Numa série de investigações dirigidas para estudar a aprendizagem a partir da perspectiva dos próprios alunos - concretamente, de alunos de ensino superior -, estes autores identificaram até três maneiras típicas de abordar ou focalizar as tarefas de aprendizagem, que denominam, respectivamente, de enfoque em profundidade (*deep approach*), enfoque superficial (*surface approach*) e enfoque estratégico (*strategic approach*).

O primeiro apresenta fortes semelhanças com a disposição de realizar aprendizagens altamente significativas, posto que se caracteriza, entre outros fatores, porque os alunos mostram um elevado grau de implicação no conteúdo, tentam aprofundar-se ao máximo em sua compreensão e exploram as suas possíveis relações e interconexões com conhecimentos prévios e experiências pessoais.

O segundo, ao contrário, apresenta uma certa semelhança com a tendência descrita por Ausubel para realizar aprendizagens pouco significativas e um tanto repetitivas ou mecânicas; os alunos que adotam este enfoque perante uma tarefa determinada preocupam-se sobretudo em memorizar a informação cuja lembrança, supõem, será avaliada posteriormente, por aterem-se de forma estrita às exigências ou instruções proporcionadas para a sua realização, por não se interrogarem acerca dos objetivos ou da finalidade da tarefa, por concentrarem-se em aspectos parciais da mesma e por uma certa incapacidade para distinguir os aspectos essenciais dos acessórios ou circunstâncias. O enfoque estratégico, por último, caracteriza-se pela intenção de alcançar o máximo rendimento possível na realização da tarefa mediante a planificação cuidadosa das atividades, do material necessário, dos esforços e do tempo disponível.

À margem do interesse que o paralelismo existente supõe entre, por um lado, as descrições que os alunos proporcionam dos seus próprios processos de aprendizagem e, por outro, as descrições que os psicólogos proporcionam, o fato mais importante que estes trabalhos expuseram, é, como aponta acertadamente Entwistle, que a adoção de um outro enfoque depende, em última instância, da intenção com a qual o aluno confronta a tarefa concreta de aprendizagem.

Uma mesma tarefa, apresentada de forma idêntica a um grupo de alunos, dará lugar à adoção de enfoques de aprendizagem distintos, segundo a intenção destes dirija-se preferencialmente a buscar e estabelecer conexões com seus conhecimentos prévios e suas experiências pessoais, a memorizar elementos discretos de informação ou a fazer render ao máximo o esforço e o tempo disponíveis.

O mesmo aluno, por outro lado, pode adotar sucessivamente um outro enfoque de aprendizagem, segundo a intenção com que execute as respectivas tarefas. É certo que, também, o mesmo ensino dirigido a um grupo de alunos pode dar lugar a interpretações muito diferentes e, conseqüentemente, à construção de significados também muito distintos em profundidade e em amplitude, segundo a intenção com a qual tais alunos participam da mesma.

Chegando a este ponto, é inevitável interrogar-se sobre a origem da intencionalidade com a qual os alunos abordam as atividades de aprendizagem - ou, voltando à terminologia que introduzimos antes, sobre a origem do sentido que atribuem à sua participação nas mesmas - e sobre os processos psicológicos que intervêm em sua formação. Embora naturalmente esteja fora do alcance destas páginas tentar sequer um resumo do que sabemos atualmente sobre fatores e processos implicados na intencionalidade ou sentido que os alunos atribuem às atividades de aprendizagem, tudo parece indicar que são numerosos e complexos e que, neste ponto como em tantos outros, convém fugir das explicações simples e excessivamente esquemáticas. Entwistle e seus colaboradores, por exemplo, colocaram em relevo que existe uma certa relação entre o tipo de motivação e os enfoques de aprendizagem que os alunos adotam numa atividade determinada de aprendizagem.

A motivação intrínseca, isto é, um elevado grau de interesse pelo conteúdo e por sua relevância, costuma ir associada com o enfoque em profundidade; quando o que predomina é o desejo de êxito, ou a motivação pelo lucro, o enfoque de aprendizagem costuma ser de tipo superficial; finalmente, se o motivo dominante é o medo ao fracasso, cabe esperar o enfoque de aprendizagem do tipo estratégico.

Pois bem, a motivação de um aluno perante uma atividade concreta de aprendizagem é, por sua vez, o resultado de uma série de processos que é necessário indagar. Apelar para a motivação sem mais nada não oferece uma explicação satisfatória. A maneira como o professor apresenta a tarefa e, sobretudo, a interpretação que o aluno faz disto em função de fatores tais como o autoconceito acadêmico, os seus hábitos de trabalho e de estudo, os seus estilos de aprendizagem, etc., são, sem dúvida, alguns dos elementos-chave a levar em conta.

O fato importante a destacar, no entanto, é que esta interpretação tem um caráter dinâmico, não vem dada de uma vez por todas, mas é forjada e modificada no próprio decorrer de aprendizagem. Isto quer dizer que o sentido que os alunos atribuem a uma tarefa escolar, e, conseqüentemente, os significados que podem construir a respeito, não estão determinados apenas por seus conhecimentos, habilidades, capacidades ou experiências prévias, mas também pela complexa dinâmica de intercâmbios comunicativos que se estabelece a múltiplos níveis entre os participantes, entre os próprios alunos e, muito especialmente, entre o professor e os alunos.

Mediante o jogo das representações mútuas, das expectativas que são geradas, dos comportamentos a que estas dão lugar, do intercâmbio de informações, dos estabelecimentos mais ou menos explícitos e de consenso das regras ou normas de atuação, em suma, mediante o jogo dos processos psicossociológicos presentes na situação de ensino, vai-se definindo progressiva e conjuntamente o contexto em cujo âmbito o aluno atribui um sentido ao que faz e constrói alguns significados, isto é, realiza algumas aprendizagens com um determinado grau de significância.

Ensinar e Aprender, Construir e Compartilhar

A linha geral de argumentação que desenvolvemos pode levar com facilidade a inferências errôneas - embora certamente habituais e até certo ponto compreensíveis quando se faz um uso restritivo e reducionista do conceito de aprendizagem significativa - acerca da maneira de entender, planejar e executar o ensino. Com efeito, ao pôr em relevo a importância dos processos de pensamento do aluno como elemento mediador entre o ensino e os resultados da aprendizagem, faz-se necessário revisar a velha crença de que estes últimos são consequência direta do primeiro.

A ideia essencial da tese construtivista que subjaz ao conceito de aprendizagem significativa é, como já mencionamos, que a aprendizagem que o aluno leva a cabo não pode ser entendida unicamente a partir de uma análise externa e objetiva do que lhe ensinamos e de como lhe ensinamos, mas também é necessário levar em conta, além disso, as interpretações subjetivas que o próprio aluno constrói a este respeito.

Daqui a pôr em dúvida a própria possibilidade de ensinar em sentido estrito, a afirmar que o ensino deve renunciar a exercer uma influência direta sobre a aprendizagem dos alunos, a postular que deve limitar-se a pô-los em contato com os conteúdos de aprendizagem para que possam descobrir, inventar ou construir os significados correspondentes, etc., só há um passo, mas é um passo que, ao nosso ver, não se deve dar e que, se é dado, equivale a esvaziar o conceito de aprendizagem significativa da maior parte de sua potencialidade heurística como instrumento de análise e de reflexão psicopedagógica.

O erro que se comete ao dar o passo consiste em esquecer que os significados que os alunos constroem no decurso das atividades escolares não

são significados quaisquer e, sim, que correspondem a conteúdos que em sua maior parte são, de fato, criações culturais. Com efeito, praticamente todos os conteúdos que a educação escolar tenta veicular - desde os sistemas conceituais e explicativos que configuram as disciplinas acadêmicas tradicionais até os métodos de trabalho, técnicas, habilidades e estratégias cognitivas e, naturalmente, os valores, normas, atitudes, costumes, modos de vida, etc. - são formas culturais que tanto os professores como os alunos já encontraram em boa parte elaborados e definidos antes de iniciar o processo educacional. Aceitar este fato em todas as suas consequências implica, nas palavras de Edwards e Mercer (1987), abandonar uma perspectiva individualista sobre o desenvolvimento do conhecimento e da compreensão e adotar em seu lugar um ponto de vista pedagógico que outorga a prioridade à cultura e à comunicação.

Nesta conjuntura, o problema que se coloca, do ponto de vista do ensino e da aprendizagem significativa, é duplo. Por um lado, o aluno constrói significados relativos aos conteúdos escolares, e a própria dinâmica deste processo construtivo dificulta ou impossibilita as tentativas de que sejam transmitidas de uma forma direta e acabadas, mas, por outro lado, a natureza cultural dos conteúdos marca a direção na qual o ensino deve orientar, de forma progressiva, a construção de significados.

Os significados que o aluno finalmente constrói são, pois, o resultado de uma complexa série de interações nas quais intervêm, no mínimo, três elementos: o próprio aluno, os conteúdos de aprendizagem e o professor. Certamente, o aluno é o responsável final da aprendizagem, na medida em que constrói o seu conhecimento, atribuindo sentido e significado aos conteúdos do ensino, mas é o professor quem determina, com sua atuação, com o seu ensino, que as atividades nas quais o aluno participa possibilitem um maior ou menor grau de amplitude e profundidade dos significados construídos e, sobretudo, quem assume a responsabilidade de orientar esta construção numa determinada direção.

Quando se despoja o conceito de aprendizagem significativa de suas conotações mais individualistas e se aceita que a atribuição de sentidos e a construção de significados no âmbito escolar - e muito provavelmente em qualquer outro âmbito da vida humana - são processos fortemente impregnados e orientados pelas formas culturais e que, portanto, têm lugar necessariamente num contexto de relação e de comunicação interpessoal que transcende amplamente a dinâmica interna dos processos de pensamento dos alunos, quando se aceita esta colocação, a tese construtivista aplicada à aprendizagem escolar adquire uma nova dimensão.

Com efeito, a construção do conhecimento é, nesta perspectiva, uma construção claramente orientada a compartilhar significados e sentidos, enquanto que o ensino é um conjunto de atividades sistemáticas mediante as quais professor e aluno chegam a compartilhar parcelas progressivamente mais amplas de significados com relação aos conteúdos do currículo escolar.

É evidente que nesta construção progressiva de significados compartilhados, o professor e o aluno têm papéis nitidamente distintos: o professor conhece em princípio os significados que espera chegar a compartilhar com o aluno ao término do processo educacional, e este conhecimento serve-lhe para planejar o ensinar; o aluno, pelo contrário, desconhece este referente último - para o qual o professor trata de conduzi-lo e, portanto, deve ir acomodando progressivamente os sentidos e os significados que constrói de forma ininterrupta no decorrer das atividades ou tarefas escolares.

Em outros termos, o professor guia o processo de construção de conhecimento do aluno, fazendo-lhe participar em tarefas e atividades que lhe permitam construir significados cada vez mais próximos aos que os conteúdos do currículo escolar possuem. O professor é, pois, um guia e um mediador ao mesmo tempo. Estamos muito longe, conseqüentemente, das concepções de ensino que mencionávamos no começo desta seção.

Esta visão do processo ensino/aprendizagem supõe um novo respeito a algumas utilizações habituais do conceito de aprendizagem significativa e coloca novas e apaixonantes questões sobre os mecanismos através dos quais a influência educacional é exercida, isto é, sobre os mecanismos que possibilitam que o professor ensine, que o aluno aprenda e construa o seu próprio conhecimento, e que ambos cheguem a compartilhar, em maior ou menor grau, o significado e o sentido do que fazem. Mas esta problemática, que atualmente congrega os esforços de um bom número de investigadores em psicologia e educação, já excede aos objetivos que havíamos nos fixado.

O nosso propósito era simplesmente mostrar que o conceito de aprendizagem significativa é um instrumento útil e valioso para a análise e a reflexão psicopedagógica. No entanto, os argumentos e comentários que fomos indo articulando nas páginas anteriores indicam que, para que possa desempenhar adequadamente este papel, é necessário despojá-lo de muitas das conotações que foram se acumulando de forma sub-reptícia e, ao mesmo tempo, desenvolver outras que até o momento foram escassamente levadas em consideração. Parece-nos de particular importância, de forma concreta, atender tanto ao sentido como ao significado da aprendizagem escolar; renunciar às conotações mais individualistas do processo de construção de significados e sentidos; e, por último, ressituar este processo de construção no contexto de relação interpessoal que é intrínseco ao ato de ensino.

FONTE: Disponível em : <<http://www.pbh.gov.br/smed/cape/artigos/textos/cesar.htm>>. Acesso em 12 jun. 2011.

RESUMO DO TÓPICO 1

Neste tópico você viu que:

- O conhecimento é construído socialmente, se mantém e se difunde nos intercâmbios com os outros.
- Os indivíduos podem produzir conhecimentos que antes não existiam, dando lugar ao progresso cultural, embasados em conhecimentos prévios.
- Recebemos a maioria dos conhecimentos dos outros ou os adquirimos através de nossa atividade nos intercâmbios sociais.
- A contribuição da Psicologia da Educação abrange dois aspectos fundamentais: a compreensão do aluno e do processo ensino-aprendizagem.
- A aprendizagem como modificação do comportamento e aquisição de hábitos.
- A motivação é muito importante para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.
- A falta de motivação conduzirá ao aumento de tensão emocional, problemas disciplinares, aborrecimento, fadiga e aprendizagem pouco eficiente da classe.
- A motivação que deriva de fatores como interesse ou curiosidade é chamada de motivação intrínseca.
- Incentivo é o processo que consiste em propiciar situações que despertem no aprendiz os motivos para iniciar e manter o processo da aprendizagem.
- Motivação intrínseca: motivação associada com atividades que são sua própria recompensa.
- Motivação extrínseca: motivação criada por fatores externos, como recompensas e punições.

AUTOATIVIDADE



Caro(a) acadêmico(a), você aprendeu sobre a importância da Psicologia da Educação e da Aprendizagem no processo de ensino, além da questão da motivação nas atividades de ensinar e aprender. Assim, já pode responder às seguintes questões:

1 Qual a importância da Psicologia da Educação e da Aprendizagem?



2 Quais os dois fatores sempre encontrados em toda situação motivadora?

3 Qual a diferença entre motivação e incentivo?

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E DA APRENDIZAGEM: RELAÇÕES E IMPLICAÇÕES

1 INTRODUÇÃO

A Psicologia da Educação pode ser entendida como uma psicologia de caráter prático e aplicado, a qual tem fins preventivos ou curativos, visando à promoção e ao bom desenvolvimento socioafetivo e acadêmico. Procura abranger professores, pais e todos que, de certo modo, influenciam no processo educacional da criança.

Desta forma, analisar a aprendizagem na Psicologia da Educação remete ao compromisso de articular este tema com aspectos intrínsecos à sociedade atual, marcada pela velocidade das mudanças e avanços da tecnologia da informação.

Entre os professores, Del Prette e Del Prette (2001) afirmam que a construção do conhecimento em sala de aula depende da competência do professor e do interesse do aluno em aprender, pois apenas falar a matéria na aula é insuficiente; não basta que o aluno memorize os conhecimentos para que os utilize na prática; não adianta criar situação agradável na sala de aula, se o aluno não está interessado em aprender. O professor precisa desenvolver sensibilidade na observação dos seus alunos, capacidade de perceber os progressos reais e potenciais dos mesmos.

Assim, as informações sobre o comportamento oferecidas pela psicologia podem ajudar o trabalho do professor. Neste item tentaremos descrever sobre as relações e implicações da Psicologia da Educação e da Aprendizagem.

2 APRENDIZAGEM: CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS

A aprendizagem faz referência à aquisição cognitiva, física, emocional e ao processo de habilidades e conhecimentos em várias profundidades, ou seja, o quanto uma pessoa é capaz de compreender, manipular, aplicar ou comunicar esse conhecimento e essas habilidades.

Assim, a aprendizagem está intimamente relacionada à profundidade do processamento de habilidades e conhecimento, ao nível que representa o quanto estamos engajados em pensar sobre o que está sendo aprendido.



A Teoria Conexionista assume que a aprendizagem é uma questão de conexões entre estímulos e respostas, analisando como a experiência modifica essas relações.

Existem diversas espécies de aprendizagem, consubstanciadas nas mais variadas atividades da vida humana. Algumas aprendizagens se dão desde os primeiros anos de vida e estão vinculadas ao cotidiano da pessoa, como sentar, andar, falar, entre outras. Outras acontecem de forma sistemática, em instituições próprias, como a escola. Estas aprendizagens estão relacionadas ao desenvolvimento da sociedade que, ao longo dos tempos e de acordo com as diferentes culturas, define o que os indivíduos devem saber nas várias áreas do conhecimento humano.

Conforme Del Prette e Del Prette (2001), a aprendizagem pode ser distinguida em não reflexiva e reflexiva no processo de aprender. A aprendizagem não reflexiva exige pouca atividade intelectual de nossa parte, como nas situações em que decoramos alguma coisa ou desempenhamos uma tarefa simples, sem acrescentarmos um significado pessoal.

Por outro lado, a aprendizagem reflexiva requer muito mais competência cognitiva, por exemplo, se procurarmos entender o porquê de estarmos desempenhando determinada tarefa, se procurarmos questionar a aplicabilidade de um conhecimento que nos é ensinado.



A aprendizagem envolve o uso e o desenvolvimento de todos os poderes, capacidades e potencialidades do homem, tanto físicos quanto mentais e afetivos. Isto significa que a aprendizagem não pode ser considerada somente um processo de memorização, tampouco que emprega apenas o conjunto das funções mentais ou unicamente os elementos físicos ou emocionais, pois todos estes aspectos são necessários.

Podemos citar seis características básicas da aprendizagem, segundo Campos (1987):

- **Processo dinâmico:** é uma atividade que depende daquele que aprende, ou seja, a aprendizagem depende da atividade do aprendiz. Assim, a aprendizagem é um processo que envolve a participação total e global do indivíduo.
- **Processo contínuo:** é um processo de aprendizagem desde a idade escolar, na adolescência, na idade adulta e até em idade mais avançada, na terceira idade.
- **Processo global ou compósito:** a aprendizagem envolve uma mudança de comportamento, no qual exigirá a participação total e global do indivíduo, para que todos os aspectos constitutivos de sua personalidade entrem em atividade no ato de aprender.
- **Processo pessoal:** a aprendizagem é única do indivíduo, aquilo que ele aprendeu é dele.
- **Processo gradativo:** nesse processo, cada indivíduo adquire novas aprendizagens através de novas situações, acrescentando assim novos elementos à experiência anterior.
- **Processo cumulativo:** a aprendizagem constitui um processo cumulativo, em que a experiência atual aproveita-se das experiências anteriores. A organização de novos padrões de comportamento, que são incorporados pelo sujeito, é devida à acumulação das experiências.

FIGURA 4 – BEBÊ MAMANDO



FONTE: Disponível em: <<http://www.corbisimages.com/>>. Acesso em: 12 jun. 2011.

FIGURA 5 – CRIANÇA NA SALA DE AULA, ESCRREVENDO



FONTE: Disponível em: <<http://www.corbisimages.com/>>. Acesso em: 12 jun. 2011.

FIGURA 6 – ADOLESCENTE OBSERVA ALGUÉM COZINHANDO



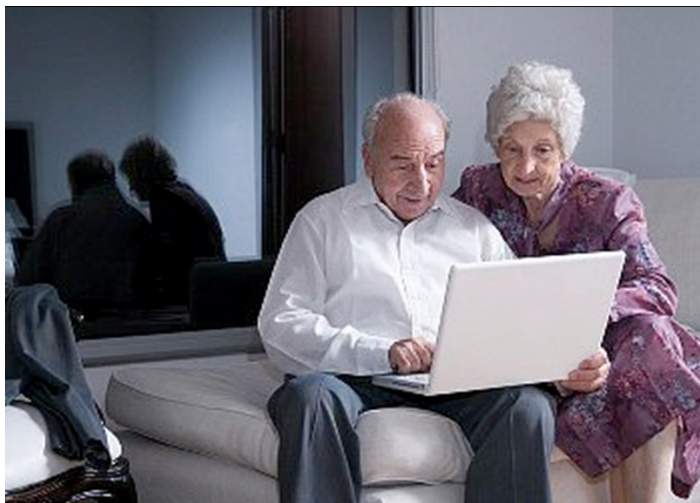
FONTE: Disponível em: <<http://www.corbisimages.com/>>. Acesso em: 14 jun. 2011.

FIGURA 7 – ADULTO LENDO UM LIVRO



FONTE: Disponível em: <<http://www.corbisimages.com/>>. Acesso em: 14 jun. 2011.

FIGURA 8 – PESSOA IDOSA UTILIZANDO COMPUTADOR



FONTE: Disponível em: <<http://www.corbisimages.com/>>. Acesso em: 14 jun. 2011.



"Quem aprende modifica o seu comportamento" (CAMPOS, 1987, p. 36).

Como o homem interage em vários ambientes de aprendizagem, ocorrem também variadas situações. Por exemplo, existem aprendizagens que vão acontecer no contexto informal (certamente nesta situação ocorre a maioria delas), e que constituem um rico e fundamental repertório de experiências. Situam-se aqui as aprendizagens no mundo, onde evoluem à medida que vão surgindo, sem que haja uma programação prévia, sem que a situação seja planejada e objetivada.

FONTE: Adaptado de: <<http://educacaodialogica.blogspot.com/2008/06/teoria-da-aprendizagem-de-david-ausubel.html>>. Acesso em: 14 set. 2011.

Além do fato de em diferentes culturas se aprenderem coisas diferentes, as formas ou processos de aprendizagem culturalmente relevantes também variam.

Exemplos de aprendizagem em culturas diferentes

FIGURA 9 – UMA TRIBO INDÍGENA – ADULTOS ENSINANDO CRIANÇAS A PESCAR



FONTE: Disponível em: <<http://www.corbisimages.com>>. Acesso em: 14 jul. 2011.

FIGURA 10 – UMA SALA DE AULA DO JAPÃO



FONTE: Disponível em: <diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: 14 jul. 2011.

FIGURA 11 – ESQUIMÓS APRENDENDO A CAÇAR



FONTE: Disponível em: <bbc.co.uk>. Acesso em: 14 jul. 2011.

E aqui chegamos à escola: segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997), pode-se afirmar que o aluno precisa elaborar hipóteses e experimentá-las para que se alcance uma aprendizagem significativa. Fatores e processos afetivos, motivacionais e relacionais são importantes neste momento. Os conhecimentos gerados na história pessoal e educativa têm um papel determinante na expectativa que o aluno tem da escola e de si mesmo, nas suas motivações e interesses, em seu autoconceito e em sua autoestima.

3 RELAÇÕES ENTRE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E DA APRENDIZAGEM

Conforme aponta Antunes (2000), ao longo da nossa história a psicologia tornou-se parte constitutiva do pensamento educacional brasileiro. Isso significa que é possível localizar com maior ou menor grau de clareza e importância diferentes contribuições da psicologia, provenientes de variadas tendências teóricas, nos processos constitutivos dos ideários pedagógicos que fundamentam práticas e propostas educacionais no Brasil.

Assim, se é verdade que os conhecimentos psicológicos podem efetivamente contribuir para a elaboração de propostas mais consistentes que resultem em melhorias do processo ensino-aprendizagem, é fundamental que o psicólogo escolar compreenda e domine tanto os referenciais da psicologia, quanto os da educação.



A finalidade principal da Psicologia da Educação é utilizar e aplicar os conhecimentos, os princípios e os métodos da psicologia para construir, intervir no estudo dos fenômenos educativos.

Por esse motivo, a sua origem e evolução são inseparáveis, tanto da origem e da evolução da psicologia científica como da evolução das práticas educativas, das funções que lhes são atribuídas socialmente e da sua vinculação a outras áreas da atividade humana (SALVADOR, 1999).

Em resumo, até 1920, “uma parte considerável dos trabalhos e das pesquisas em psicologia da educação direciona-se à construção e ao aperfeiçoamento de instrumentos de medida objetiva das capacidades intelectuais, dos traços de personalidade e do rendimento escolar” (SALVADOR, 2000, p. 28).

Em relação aos processos de aprendizagem, podemos destacar as influências dos primeiros psicólogos da educação: Edward L. Thorndike e Charles H. Judd. Entre as leis de aprendizagem formuladas por Thorndike, a **lei do efeito** é talvez a que teve maior repercussão para o desenvolvimento posterior da psicologia da aprendizagem. Segundo essa lei, as condutas aprendidas são

as que satisfazem um determinado impulso, positivo ou negativo, isto é, as que satisfazem uma necessidade ou evitam um perigo, enquanto que as condutas que impedem a satisfação de uma necessidade do organismo ou que o atemorizam não se aprendem. O seu livro *Educational Psychology*, publicado no ano de 1903, é uma das primeiras tentativas de definir e delimitar o campo de trabalho da Psicologia da Educação.

Thorndike e Judd, psicólogos da educação, apesar de serem contemporâneos e de compartilharem o reconhecimento, o pensamento de Judd representa um enfoque sensivelmente diferente do de Thorndike. Toda sua obra é marcada pela preocupação de conseguir que o conhecimento psicológico seja relevante e útil na educação escolar.

A principal finalidade da psicologia da educação é, segundo esse autor, analisar os processos mentais mediante os quais a criança assimila esse sistema de experiência social acumulada, que são as disciplinas incluídas no currículo escolar (SALVADOR, 2000).

Shinyashiki (1988) pauta as variáveis inseparáveis da aprendizagem e faz referência, além da estrutura cognitiva, aos fatores motivacionais e atitudinais, entre os quais estão o anseio de saber, a necessidade de realizações e o envolvimento do ego.

Em outras palavras, a aprendizagem não ocorre apenas no plano cognitivo. Além da inteligência, a aprendizagem abrange os aspectos orgânicos corporais, afetivos e emocionais. Por exemplo, o objetivo da escola, para a criança com dificuldade na aprendizagem, é auxiliá-la no desenvolvimento de suas potencialidades.

A afetividade determina os fins do comportamento, e as estruturas cognitivas providenciam os meios ou instrumentos. Todo comportamento implica um aspecto impetuoso ou cognitivo, uma vez que a vida afetiva e a vida cognitiva são intrínsecas.

No que se refere à contribuição psicanalítica, Silva (1977) evidencia a existência de fenômenos psíquicos inconscientes e suas influências sobre a atividade consciente e, conseqüentemente, sobre o aprendizado. Existem também a inibição e os sintomas de ansiedade, que são conflitos psíquicos expressos em sintomas reveladores de um sentimento de sofrimento mental.

Beesley (apud KRYNSKI, 1985) conclui, em estudos, que crianças maltratadas, com problemas de aprendizagem, eram desvalorizadas tanto pela família quanto pela escola. O conceito de si mesma era precário e revertia em problemas de relacionamento interpessoal.

Ao falar sobre o ambiente familiar, pode-se apontar como causa de problemas escolares as atitudes de ansiedade e de excessiva preocupação, ou então de indiferença e de descaso, dos pais e cuidadores em relação aos filhos.

4 A PRÁTICA EM PSICOLOGIA ESCOLAR: HABILIDADES E IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE APRENDER

A psicologia escolar é aqui entendida como área de estudo da psicologia e de atuação, formação profissional do psicólogo, que tem no contexto educacional, escolar ou extraescolar, mas a ele relacionada, o foco de sua atenção, e na revisão crítica dos conhecimentos acumulados pela psicologia como ciência, pela pedagogia e pela filosofia da educação, a possibilidade de contribuir para a superação das indefinições teórico-práticas que ainda se colocam nas relações entre psicologia e educação.

Meira (2000) defende que o melhor lugar para o psicólogo escolar é o lugar possível, seja dentro ou fora de uma instituição escolar. Desde que ele se coloque dentro da educação e assuma um compromisso teórico e prático com as questões da escola, já que, independente do espaço profissional que possa estar ocupando, ela deve se constituir no foco principal de sua reflexão.

O psicólogo deve partir do princípio de que educar um indivíduo pressupõe transformá-lo e ajudá-lo a desenvolver suas potencialidades; deve considerar que a prevenção ativa das perturbações escolares, sociais ou afetivas dos alunos e a melhoria do ambiente escolar e familiar resultam em benefício da própria sociedade.

O psicólogo na escola terá uma atuação preventiva ligada aos processos de identificação, de avaliação e de reeducação, favorecendo a dinâmica das relações sociais, passando a exercer as funções de neutralização, integração, diferenciação e de informação.

A atuação do psicólogo na escola não se limita ao diagnóstico, à orientação e ao encaminhamento dos casos mais difíceis. Tampouco, a fazer psicoterapia. O psicólogo escolar trabalha com a equipe da gestão escolar. Não há motivos para ser resistente a ele, ou considerá-lo como elemento persecutório, pois o seu objetivo é contribuir com o processo de aprendizagem.

A seguir, algumas competências do psicólogo escolar, propostas por Del Prette (1999):

- Assessorar a elaboração, implementação e avaliação permanente do projeto pedagógico, norteado por objetivos claramente definidos por todos os setores da unidade escolar.
- Assessorar a execução de instrumentos e procedimentos para avaliação dos alunos, de acordo com o projeto pedagógico da unidade escolar.
- Auxiliar na preparação de programas especiais de ensino para as atividades regulares de sala de aula, inclusive relacionados às propostas de atendimento e integração dos portadores de necessidades educativas especiais.

- Assessorar a elaboração de programas e atividades complementares, em áreas pertinentes à consecução do projeto educativo, como desenvolvimento emocional, relações interpessoais, orientação profissional e preparação para o trabalho, orientação sexual, prevenção de uso de substâncias psicoativas, criatividade etc.
- Analisar e propor alternativas de reestruturação das relações funcionais entre os setores da escola, promovendo maior participação de todos nas tomadas de decisões e na avaliação e monitoramento das ações e resultados.
- Avaliar e intervir sobre a qualidade das interações de sala de aula, para que as relações professor-aluno, entre alunos e dos alunos com outros agentes educativos sejam melhor aproveitadas.
- Analisar e dinamizar os espaços e eventos educativos da escola, visando melhor exploração educativa, superando o ritualismo das ações e arranjos ambientais.
- Desenvolver e conduzir programas para os responsáveis pelas crianças/jovens, para promoção de condições de aprendizagem e de desenvolvimento integral do aluno e na prevenção de deficiências funcionais, bem como programas complementares para os cuidadores de alunos portadores de necessidades educativas especiais.
- Participar na orientação, treinamento e desenvolvimento técnico-profissional dos educadores, com ênfase na assimilação e na aplicação das metodologias de ensino, dos alicerces psicológicos da educação e na aplicação do compromisso e da identidade positiva do educando em seu próprio papel de cidadão, intelectual e profissional.
- Diagnosticar e encaminhar problemas relacionados a queixas escolares.

A sua função tem caráter preventivo e educativo. Na área da prevenção, sua ação pode ser direcionada à neutralização das influências negativas de certas condições sociais e/ou educacionais, a integração e mobilização dos recursos técnicos e humanos dentro da instituição, a informação e transmissão de conhecimentos específicos ou diferenciação de linhas de ação ou elementos influenciáveis numa determinada situação escolar.

Tanto no atendimento aos problemas e dificuldades que surgem na vida escolar como na sua tarefa junto ao professor e ao orientador, é preciso que o psicólogo tenha não só um profundo conhecimento da vida escolar, do processo educativo e das dificuldades que enfrenta o professor, como também haja entre eles uma compreensão mútua.

Para Reger (1989), o psicólogo escolar seria um elo entre o mundo acadêmico e o sistema escolar, poderia atender a pesquisas nas escolas, servindo como elemento de ligação para os acadêmicos que queiram fazer contato com indivíduos que falem a sua linguagem nas escolas.

“O psicólogo escolar experiente poderia exercer com facilidade os papéis de consultor, orientador, professor e pesquisador” (REGER, 1989, p. 15).

RESUMO DO TÓPICO 2

Neste tópico você viu que:

- A aprendizagem é um processo que inicia com o nascimento e que só finda com a morte.
- Para que a aprendizagem ocorra, o sujeito precisa ser capaz de reconhecer as situações em que aplica o novo conhecimento ou habilidade.
- A escola deverá procurar ter sempre uma ação objetiva, consistente, coerente e realista, assim como o psicólogo que trabalha no campo da educação escolar.
- O psicólogo escolar busca, com seriedade científica, soluções adequadas para os problemas do ensino e da aprendizagem, procurando aplicar as suas descobertas ao campo prático da conduta humana ligada ao processo educativo.
- A principal finalidade da psicologia da educação é analisar os processos mentais mediante os quais a criança assimila esse sistema de experiência social acumulada, que são as disciplinas incluídas no currículo escolar.
- Ao psicólogo escolar cumpre conhecer que espécies de forças influenciam as escolas e de que modo reagem e respondem os que são por elas afetados.
- O psicólogo escolar seria um elo entre o mundo acadêmico e o sistema escolar.

AUTOATIVIDADE



Prezado(a) acadêmico(a), após ter estudado este tópico, responda às seguintes questões.

- 1 Descreva a função do psicólogo na escola, apontando as características da área da prevenção e no processo educativo.
- 2 Defina a aprendizagem escolar.
- 3 Qual a principal finalidade da Psicologia da Educação?



PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: AMPLIANDO RELAÇÕES

1 INTRODUÇÃO

A educação tem sido proclamada como uma das áreas-chave para enfrentar os novos desafios gerados pela globalização e pelo avanço tecnológico na era da informação. Observa-se uma ampliação do conceito de educação, que não se restringe mais aos processos de ensino-aprendizagem no interior de unidades escolares formais, transpondo os muros da escola para os espaços da casa, do trabalho, do lazer, do associativismo.

A educação informal surgiu como um novo campo da educação, que tem como objetivo abordar os processos educativos que ocorrem fora da instituição escolar.

Delval (2001, p. 16) descreve que “o processo de transmissão de conhecimento, de normas, de valores, de ritos, de condutas, de tradições, é, então, o que se denomina educação, que constitui uma parte importante da atividade social”.

2 A EDUCAÇÃO E AS DIFERENTES MODALIDADES: EDUCAÇÃO FORMAL, INFORMAL E NÃO FORMAL

Até os anos 80, a educação informal foi um campo de menor importância no Brasil, tanto nas políticas públicas quanto entre os educadores. Todas as atenções sempre estiveram concentradas na educação formal, desenvolvida nos aparelhos escolares institucionalizados.

A partir dos anos 90, a **educação informal** passou a ter um destaque mais relevante na educação, devido às mudanças na economia, na sociedade e no mundo do trabalho, ou seja, valorizou os processos de aprendizagem em grupos e os valores culturais que articulam as ações dos indivíduos. Passou-se ainda a falar de uma nova cultura organizacional que, em geral, exige a aprendizagem de habilidades extraescolares.

Na educação informal não há lugar predeterminado, horários ou currículos, onde o ensino e a aprendizagem acontecem de forma espontânea, através da interação sociocultural e do meio.

A educação informal é considerada como “toda atividade educacional organizada, sistemática, executada fora do quadro do sistema formal para oferecer tipos selecionados de ensino a determinados subgrupos da população” (GADOTTI, 2004, p. 2).

Conforme Gohn (2008), a educação informal ocorre nos espaços de possibilidades educativas no decurso da vida dos indivíduos, como a família, tendo, portanto, caráter permanente.

Quanto à **educação formal**, a escola ocupa lugar de destaque, com a sua estrutura e dinâmica específicas, fins e objetivos determinados; deve favorecer experiências positivas de aprendizagem e de ajustamento, pois a partir do momento em que vivemos num meio que constantemente se transforma, é preciso melhorar os processos de comunicação e das relações humanas.

FIGURA 12 – EDUCAÇÃO FORMAL



FONTE: Disponível em: <<http://www.corbisimages.com>>. Acesso em: 15 set. 2011.

No ambiente escolar, tanto o professor como o aluno aprendem a viver em grupo e, ao favorecermos o desenvolvimento pessoal e a mudança nos indivíduos, propiciamos concomitantemente a renovação no plano educacional.

A escola é um dos grupos sociais que mantém contato sistematizado com indivíduos em desenvolvimento, donde a sua responsabilidade em favorecer o processo da evolução através da ação integrativa de todos os aspectos do viver. Com a finalidade de assegurar a consistência e o equilíbrio pessoal, como resultantes de novas experiências e descobertas de novas capacidades (GOHN, 2008).

Assim, as escolas teriam sido criadas em certo tempo histórico para simular a vida real futura dos alunos em organizações do tipo fábricas e hoje seriam um sistema que adota um regime obsoleto de ensino-aprendizagem. E em alguns momentos, algumas vezes eram vistas como extensão da educação formal, desenvolvida em espaços exteriores às unidades escolares.

A **educação não formal** era vista como o conjunto de procedimentos esquematizados para alcançar a participação de indivíduos e de grupos em áreas denominadas extensão rural, animação comunitária, treinamento vocacional ou técnico, educação básica, planejamento familiar.

Em relação aos conteúdos a serem obtidos na aprendizagem, educação não formal, compreendiam atitudes positivas em relação à cooperação na família, trabalho, comunidade, colaboração para o crescimento nacional, progresso, alfabetização funcional.

Nos anos 90, a educação não formal passou a valorizar os processos de aprendizagem em grupo e a dar-se grande importância aos valores culturais que articulam as ações dos indivíduos. Passou-se ainda a falar de uma nova cultura organizacional que, em geral, exige a aprendizagem de habilidades extraescolares. No entanto, toda essa mudança ocorreu devido às mudanças na economia, na sociedade e no mundo do trabalho.

A educação não formal designa um processo com quatro campos que correspondem a suas áreas de abrangência. O primeiro envolve a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos, isto é, o processo que gera a conscientização dos indivíduos para a compreensão de seus interesses e do meio social e da natureza que os cerca, por meio da participação em atividades grupais.

O segundo, a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades. O terceiro, a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltados para a solução de problemas coletivos cotidianos.

E o quarto é a aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal, escolar, em formas e espaços diferenciados. Aqui o ato de ensinar se realiza de forma mais espontânea e as forças sociais organizadas de uma comunidade têm o poder de interferir na delimitação do conteúdo didático ministrado, bem como estabelecer as finalidades a que se destinam aquelas práticas.

FONTE: Disponível em: <www.kinderland.com.br/anexo%5C40920052337687.doc>. Acesso em: 16 set. 2011.



Caro(a) acadêmico(a), um dos pressupostos básicos da educação não formal é o de que a aprendizagem se dá por meio da prática social. É a experiência das pessoas em trabalhos coletivos que gera um aprendizado.

O que distingue a educação não formal da informal é que na primeira existe a intencionalidade de dados sujeitos em criar ou buscar determinadas qualidades e objetivos. E a educação informal decorre de processos espontâneos ou naturais, ainda que seja carregada de valores e representações, como é o caso da educação familiar.

Portanto, se define educação não formal por uma falta, em comparação ao que há na escola, algo que seria não intencional, não planejado, não estruturado, tomando como único padrão a educação formal.

O quadro a seguir demonstra os tipos de aprendizagem nas escolas tradicionais e nas associações democráticas para o desenvolvimento, ou seja, um quadro comparativo entre a educação formal e a não formal.

QUADRO 2 – QUADRO COMPARATIVO ENTRE A EDUCAÇÃO FORMAL E A NÃO FORMAL

TIPOS DE APRENDIZAGEM	
Escolas tradicionais	Associações democráticas para o desenvolvimento
• Apresentam um caráter compulsório.	• Apresentam um caráter voluntário.
• Dão ênfase apenas à instrução.	• Promovem, sobretudo, a socialização.
• Favorecem o individualismo e a competição.	• Promovem a solidariedade.
• Visam à manutenção do <i>status quo</i> .	• Visam o desenvolvimento.
• Preocupam-se, essencialmente, com a reprodução cultural e social.	• Preocupam-se, essencialmente, com a mudança social.
• São hierárquicas e fortemente formalizadas.	• São pouco formalizadas e pouco ou incipientemente hierarquizadas.
Dificultam a participação.	Favorecem a participação.
Utilizam métodos centrados no professor instrutor.	Proporcionam a investigação-ação e projetos de desenvolvimento.
Subordinam-se a um poder centralizado.	São por natureza formas de participação descentralizada.

FONTE: Gohn (2008)

3 AS RELAÇÕES ENTRE ESCOLA E SOCIEDADE

A escola é considerada como a instituição social mais importante no processo de mediação entre conhecimento do meio, da sociedade com o indivíduo. Assim, a vida social é tão importante para os seres humanos, que necessita a construção de conhecimento sobre as regras que regulam as relações sociais e nossa conduta com os outros, entendendo também o funcionamento das instituições sociais nas quais se desenvolve nossa vida.

Temos que aprender diversas coisas, as coisas que se aprendem são inúmeras e variadas, assim como as situações nas quais se aprende.

As escolas e outras instituições se transformam com o passar do tempo, transformando-se em ambientes de aprendizagem.

A educação, a partir da Idade Média, tornou-se responsabilidade da escola, ou seja, havia pessoas especializadas na tarefa de transmitir o conhecimento e um lugar específico para essa aprendizagem. A escola desenvolvia-se como uma instituição social especializada, que atendia aos filhos das famílias de poder na sociedade.

FIGURA 13 – A ESCOLA NA IDADE MÉDIA



FONTE: Disponível em: <educ.fc.ul.pt>. Acesso em: 14 jun. 2011.

A escola passou por diversas transformações, sendo que a mais relevante foi a tendência à universalização, ou melhor, a escola deveria atender a todas as crianças da sociedade. Grandes mudanças aconteceram devido ao desenvolvimento da industrialização, como, por exemplo, devido à transferência do local de trabalho da casa para a fábrica.



O que permitiu tais transformações? Por que a escola precisou mudar?

Com essa mudança foi preciso construir vias públicas para os transportes coletivos levarem os trabalhadores até o local do trabalho ou de sua residência. Assim, essa mudança trouxe consequências para a família, onde a família não tinha mais condição sozinha de orientar seu filho para o trabalho e à vida social.

A escola torna-se a instituição especializada na função de educar, pois era necessário entregar essa função a uma instituição que soubesse educar, não mais para a vida privada, do círculo familiar e do trabalho caseiro, mas para o trabalho que se encontrava no âmbito da vida pública, cujas regras, leis e rotinas iam além dos conhecimentos adquiridos pela família.

Temas da Revolução Industrial

FIGURA 14 – UMA FÁBRICA



FONTE: Disponível em: <planetaeducacao.com.br>. Acesso em: 16 set. 2011.

FIGURA 15 – MEIO DE TRANSPORTE



FONTE: Disponível em: <anossaescola.com>. Acesso em: 16 jul. 2011.

Essa mudança na sociedade e na família, com a Revolução Industrial, exigiu do trabalhador um aprendizado da tecnologia, levando novas funções para a escola, como a de preparar o indivíduo para o trabalho, fornecer-lhe os conhecimentos básicos da língua e do cálculo. A escola ganhou importância e ampliou suas funções.

A escola é uma instituição extremamente complexa, embora possa parecer simples à primeira vista. A sociedade exige cada vez mais que os indivíduos frequentem a escola durante um grande número de anos e ali aprendam os conhecimentos de que precisarão para sua vida posterior.

Desta forma, a escola deve ser o ambiente em que pais e professores promovam, conjuntamente, a educação. A escola precisa empenhar-se na formação moral de seus alunos, preocupando-se com uma formação mais ampla.

A escola tem a missão de transmitir conhecimentos. Nas sociedades tradicionais, essa função é realizada por toda a comunidade. Em contato com os adultos, as crianças, nesse caso, adquirem os conhecimentos básicos para a sobrevivência. Nas sociedades atuais, as crianças continuam aprendendo algumas dessas coisas em casa, mas outras foram transferidas para a escola.

No entanto, o que caracteriza as sociedades atuais é a enorme quantidade de conhecimento que se acumulou e que é preciso adquirir. Veja, no quadro a seguir, as funções da escola.

QUADRO 3 – FUNÇÕES DA ESCOLA

Funções	Aquisições
Cuidado das crianças.	Manter as crianças ocupadas, enquanto seus pais estão em suas atividades.
Socialização.	Colocá-las em contato com outras crianças. Ensinar-lhes normas básicas de conduta social. Prepará-las para o mundo do trabalho.
Aquisição de conhecimentos.	Adquirir as habilidades básicas instrumentais: ler, escrever, expressar-se, lidar com a aritmética. Adquirir o conhecimento científico.
Ritos de iniciação.	Submetê-las a provas que servem de seleção para a vida social. Estabelecer discriminações entre elas.

FONTE: DERVAL, J. **Aprender na vida e aprender na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

A instituição social escola passa a ser um dos espaços privilegiados de formação e informação, isto é, onde a aprendizagem dos conteúdos deve estar relacionada ao cotidiano dos alunos. Assim, ela, além de possibilitar aos alunos a apropriação dos conteúdos de maneira crítica e construtiva, precisa valorizar a cultura de sua própria comunidade, contribuindo para o exercício de cidadania (PCN, 1997, p. 45-46).

A situação educacional encontrada no Brasil é a centralização das decisões educacionais, que são tomadas por grupos conservadores, representantes do poder dominante, que impedem mudanças essenciais, necessárias aos interesses das camadas populares. Estas não têm tido a menor oportunidade de participar das decisões educacionais, que irão interferir, profundamente, em suas vidas.

É necessário chamar atenção para o fato de que o discurso destes grupos conservadores inclui as críticas ao sistema, sem, entretanto, mudar as atuações. Desta forma, a educação tem sido usada como *marketing* de políticos e as ações efetivas continuam a ser as que não permitem mudanças em direção à justiça social e à democracia, definidas pela participação do povo nas tomadas de decisões, em todos os níveis do governo e no desenvolvimento econômico do país.

4 PSICOLOGIA EDUCACIONAL, PSICOLOGIA ESCOLAR, PSICOPEDAGOGIA: UMA QUESTÃO DE IDENTIDADE

Definir fronteiras de qualquer disciplina é trabalhoso. Atualmente, não há um consenso na literatura sobre a utilização dos termos psicologia educacional, psicologia escolar.

Há autores que os empregam como sinônimos; outros, concebem a psicologia educacional como área teórica e, a psicologia escolar, como prática. Outros, que a psicologia educacional abrange a educação formal, não formal e informal, ao passo que a psicologia escolar é restrita à atuação em escolas (formal).

A psicologia educacional é considerada por muitos autores como ciência multidisciplinar, enquanto consideram a psicologia escolar como disciplina aplicada, ao lado da psicologia do ensino que, em nossos meios, não tem recebido atenção maior.

A psicologia educacional deve ser reconhecida como uma das mais antigas disciplinas psicológicas. Ela compreende as noções psicológicas conectadas com a educação. A psicologia educacional veio mostrar ao mundo que o ensino não pode ser baseado na vontade do professor, nem da escola, nem do programa, mas sim na capacidade da criança. A criança é que passa a ser medida do ensino: segundo suas capacidades, sua natureza, seu desenvolvimento mental, sua maturidade, ela estará em condições ou não de aprender determinada coisa.

No entender de Bruner (1996), a psicologia escolar, em nossos dias, é também uma psicologia educacional, porque inclui os conhecimentos da psicologia educacional, vista, em sua concepção mais ampla, como ciência dos fundamentos do processo educacional que tem lugar na escola e em outras instituições associadas com o processo de criar, educar e instruir.

A psicologia escolar, um dos mais recentes campos da psicologia, deve, pois, trabalhar num sentido de atualizações, em que se vislumbrou que a compreensão dos fundamentos psicológicos do processo educacional era necessária para levar a bom termo a teoria e a prática da educação.

Não bastava entender as mudanças que ocorriam no psiquismo do sujeito em desenvolvimento, do aluno, da criança, do jovem; o processo educacional teria que ser idealizado pelos psicólogos na sua complexidade, como interação constante entre a atividade educacional do professor e a personalidade em formação do aluno.

Portanto, avaliando novas ideias, teorias e técnicas que possam ser transferidas para a situação escolar, aproveitando os conhecimentos dos diversos campos da psicologia para vitalizar o processo de ensino, tornando-o mais objetivo e com resultados progressivos.

Contudo, não é ciência normativa, não cabendo a ela ditar normas nem finalidades da escola, ou seja, como o conjunto de conhecimentos psicológicos relacionados a situações que são peculiares a instituições nas quais é desenvolvido o processo de educação escolar, em seu sentido amplo e que servirão para dar suporte à atuação profissional do psicólogo como membro de uma equipe de educadores.



É preciso, portanto, salientar dois aspectos desta realidade: a teoria e a prática dinamicamente integradas, constituindo uma unidade: práxis. A psicologia escolar deve ser práxis reflexiva e criadora, o que implica, por parte do profissional de Psicologia, um grau elevado de consciência e a procura constante de soluções para seu trabalho, seja para adaptar-se a novas situações, seja para satisfazer novas necessidades.

O profissional consciente será capaz de conhecer a realidade e nela interferir, buscando alternativas transformadoras. Então o psicólogo escolar precisa, para exercer seu trabalho com competência: saber, saber ser e saber fazer (LIBÂNEO, 1994).

Saber: refere-se ao desenvolvimento do conhecimento que permita uma análise crítica da realidade e a partir dela estabelecer com clareza seus objetivos; compreender o fenômeno educação, seus determinantes históricos, suas relações com o sistema social, com a vida dos alunos, dos professores e com a sua própria, para adequar e selecionar ações psicológicas de intermediação que utilizará visando aos objetivos educacionais maiores, relacionados à formação da cidadania.

O **saber ser:** envolve aspectos sociais e inter-relacionais na escola, ou seja, o comprometimento será na direção de contribuir com a retomada para si e para todos os que integram a escola. Para isto, ele deverá estar comprometido também com uma proposta educacional que caminhe nesta direção libertadora e que estará formando pessoas que, constantemente, num trabalho de descoberta, análise e formação de consciência, sejam capazes de contribuir para a transformação da realidade em que vivem, na direção da maior justiça social e realização das pessoas.

E estará direcionando o seu ser na escola para relações não autoritárias, procurando interrogar os sintomas que a escola apresenta, as situações repetitivas que parecem ser naturais, mas que não respondem às necessidades. Pesquisando as razões pelas quais não se consegue mudar o cotidiano, sempre através de questionamento intenso com todos os integrantes da instituição.

Nesse sentido, a psicologia escolar é compreendida pela psicologia educacional, que, em seu sentido mais amplo, investiga os fundamentos psicológicos e as características do processo de educação. Na educação formal, estuda o processo bipolar da interação entre a atividade educacional do educador e a personalidade em desenvolvimento do aluno.

Assim, cada situação escolar precisará ser enfrentada com o saber e o saber ser as alternativas de atuação – o fazer – decididos através da análise cuidadosa da realidade, a utilização adequada do conhecimento teórico e a conservação dos compromissos e objetivos maiores.

A educação informal abrange todas as situações em que a educação, criação em seu sentido mais amplo, ocorre, por exemplo: abrigos de crianças e jovens, clubes, meios sociais. Nesta perspectiva, a psicologia escolar pode ser designada como psicologia escolar/educacional.

Estão fazendo surgir uma psicologia escolar interligada ao processo educacional visto em sua complexidade, sustentada no reconhecimento da natureza social do comportamento humano, na convivência com a pluralidade metodológica e no reconhecimento das bases culturais da aprendizagem e do desenvolvimento psicológico.



Caro(a) acadêmico(a), a psicologia escolar é um âmbito da atuação profissional que começa a configurar-se no primeiro terço do século XX, em torno da dimensão projetiva ou tecnológica e da dimensão técnica ou prática da psicologia da educação e do ensino, se estabelecendo progressivamente, nos sistemas educativos das sociedades ocidentais, a partir dos anos 50. A psicologia escolar constitui, na atualidade, o âmbito de intervenção psicoeducativa mais importante no que se refere à educação escolar.

Para melhor situar a psicopedagogia nos dias de hoje é importante fazer uma breve retrospectiva dos caminhos por ela trilhados. A categoria profissional dos psicopedagogos começa, a partir da década de 60, a expandir-se e a organizar-se, buscando inicialmente as causas do fracasso escolar, através da sondagem de aspectos do desenvolvimento físico e psicológico do aprendiz.

Seu objetivo é resgatar uma visão mais globalizante do processo de aprendizagem e, conseqüentemente, dos problemas decorrentes desse processo.

A partir da década de 80, a psicopedagogia, em função da eficácia demonstrada na prática clínica, tem se estruturado como corpo de conhecimentos e se transformado em campos de estudo multidisciplinares.

A partir da década de 80, com o crescente avanço do campo de atuação da psicopedagogia, os psicopedagogos sentiram a necessidade de aprimorar a própria formação, adquirindo conhecimentos multidisciplinares.

A contínua expansão da psicopedagogia e, em decorrência disso, a abertura indiscriminada de cursos de formação nessa área em todo o país, levaram a Associação Brasileira de Psicopedagogia a elaborar um documento sobre a identidade profissional do psicopedagogo e os objetivos da psicopedagogia, a partir da delimitação de seu campo de estudos e de atuação.

Ressalto que a Psicologia da Educação e da Aprendizagem Escolar é exclusividade dos psicólogos, no que tange à atuação. Já a psicopedagogia pode ser exercida por pedagogos, profissionais de Letras, fonoaudiólogos, psicólogos, desde que se especializem em psicopedagogia.

A psicologia é uma ciência jovem, séria e consciente de sua importância para todos nós. Comparece, descreve, explica, intervém em todas as ações do ser humano; em algum nível todos nós, hoje, somos dependentes dela e, por isso, a buscamos e a escutamos.

A pedagogia e a educação, igualmente, são uma descoberta, uma invenção, como área do conhecimento, que tem uma especificidade e que sintetiza uma necessidade do ser humano de transmitir aos seus descendentes um conjunto de técnicas ou de informações, sem o que nossa vida ou uma melhor qualidade dela estará constantemente ameaçada. A escola tem sido a principal instituição encarregada disso.

Assim, a psicopedagogia busca uma articulação entre estas duas áreas. Mas, para isso há de pagar um preço muito caro: criar uma nova área.

As áreas da psicologia e a pedagogia atuam independentemente no espaço, no tempo e em tudo mais, ainda que sobre um mesmo objeto, por exemplo, o ser humano; assimilam-se e acomodam-se reciprocamente. E, na medida em que se transformam em parte de um novo e outro lado, surge a área da psicopedagogia.

A psicopedagogia, como área independente, será sempre tributária da psicologia. Ocupar-se com distúrbios de aprendizagem, que dificultam o domínio, por exemplo, de uma criança ou adolescente, das matérias escolares, implica em considerar o que a psicologia sabe sobre a aprendizagem e suas dificuldades.



"A Psicopedagogia estuda a aprendizagem humana normal e patológica, buscando reintegrar ao processo de construção do conhecimento o sujeito que apresenta problemas de aprendizagem" (LA ROSA, 1998, p.112).

Alguém dirá que os problemas de aprendizagem são exclusividade dos psicólogos, sendo uma disciplina obrigatória na sua formação profissional; a este lembraria, por exemplo, que pode, no mínimo, considerar os problemas de aprendizagem em duas perspectivas: uma específica e outra genérica. A específica seria exclusividade dos psicólogos, eles sabem, melhor do que qualquer outro profissional, lidar, por exemplo, com os problemas da relação professor-aluno, que, independentemente da matéria, dificultam ou inibem a aprendizagem escolar da criança.

Desta forma, faz parte da identidade da psicopedagogia definir as teorias e técnicas psicológicas que, com as devidas transformações, ela necessita para cumprir seu papel. E se estas teorias e técnicas, como sempre é o caso, vierem a se modificar totalmente, em função destas novas utilizações, faz parte do compromisso do psicopedagogo registrar esta gênese e saber analisar a razão e as consequências destas atualizações.

O psicopedagogo, enquanto profissional, compromete-se em analisar e se possível intervir nos aspectos que dificultam, ou eventualmente favorecem, a aprendizagem de conteúdos escolares. Tanto em termos gerais, como, por exemplo: o como estudar, o como se organizar para as tarefas escolares, como em termos específicos, por exemplo: alfabetização, matemática, tanto em uma perspectiva individual ou clínica, como coletiva ou institucional, ele só pode fazê-lo em uma perspectiva genérica e circunstancial deste processo.

Numa perspectiva genérica, porque mesmo que voltada para uma área particular, por exemplo, dificuldade de aprendizagem, busca recuperar em certos aspectos, tal que a criança possa ser devolvida ao contexto do aproveitamento escolar na sala de aula. Além disso, genérica porque pode trabalhar com instrumentos, jogos, por exemplo, ou conteúdos específicos quando no contexto escolar, todos estes elementos e muitos outros completam os requisitos da programação de uma disciplina.

Já a perspectiva circunstancial, porque, como acontece em todas as áreas clínicas, a psicopedagogia só é requerida quando, em uma perspectiva individual ou coletiva, algo não vai bem na aprendizagem escolar da criança ou da classe, ou quando se quer incrementar ou aprofundar aspectos desta aprendizagem e o contexto normal da sala de aula não pode dar conta disso. A psicopedagogia também atua em empresas, hospitais e creches.

A tarefa do psicopedagogo é interpretar o processo de aprendizagem, verificar o que está por trás da linguagem, da organização do universo de significações, de representações, de desejo, daquele que não aprende (LA ROSA, 1998).

No trabalho psicopedagógico busca-se a relação do sujeito com o conhecimento e o significado que o aprender tem para ele.

E a escola será sempre, tanto no plano individual como coletivo, a instituição socialmente designada para transmitir conhecimentos científicos necessários à nossa cidadania plena nos dias de hoje.



Por fim, no Brasil, as denominações psicólogo escolar, psicólogo educacional e psicopedagogo têm sido utilizadas para expressar a atuação profissional que aplica conhecimentos oriundos da psicologia às questões educacionais, sobretudo na escola.

RESUMO DO TÓPICO 3

Neste tópico você viu que:

- A sociedade exige cada vez mais que os indivíduos frequentem a escola e aprendam os conhecimentos de que precisarão para sua vida posterior.
- A escola deve ser o ambiente em que pais e professores promovam, conjuntamente, a educação.
- Na educação informal não há lugar predeterminado, horários ou currículos, onde o ensino e a aprendizagem acontecem de forma espontânea, através da interação sociocultural e do meio.
- A educação informal decorre de processos espontâneos ou naturais, ainda que seja carregada de valores e representações, como é o caso da educação familiar.
- Na educação não formal existe a intencionalidade de dados sujeitos em criar ou buscar determinadas qualidades e objetivos.
- Na educação formal, a escola ocupa lugar de destaque; com a sua estrutura e dinâmica específicas, fins e objetivos determinados, deve favorecer experiências positivas de aprendizagem e de ajustamento.
- As diversas formas de organização da sociedade civil devem ser discutidas e analisadas no espaço escolar, com o objetivo de promover o diálogo entre educadores e alunos sobre sua realidade histórica, reconhecendo as reivindicações de diferentes grupos sociais e também suas expressões culturais.
- Para que se possa estabelecer o diálogo entre a escola e sua comunidade, relacionando aspectos locais com a sociedade global, o presente e o passado; e constatar as transformações e as permanências nas formas de organização das pessoas em determinado tempo e contexto histórico.
- A psicologia escolar constitui, na atualidade, o âmbito de intervenção psicoeducativa.
- A psicologia escolar trabalha num sentido de atualizações, em que se vislumbrou que a compreensão dos fundamentos psicológicos do processo educacional era necessária para levar a bom termo a teoria e a prática da educação.
- A psicologia educacional é considerada como uma ciência multidisciplinar.

- A psicologia educacional compreende as noções psicológicas conectadas com a educação. Veio mostrar ao mundo que o ensino não pode ser baseado na vontade do professor, nem da escola, nem do programa, mas sim na capacidade da criança.
- Faz parte da identidade da psicopedagogia definir e utilizar teorias e técnicas da pedagogia que, com as devidas transformações, ela necessita para cumprir suas funções, como uma nova área.

AUTOATIVIDADE



Prezado(a) acadêmico(a), neste tópico estudamos sobre a educação formal e informal. A relação escola e sociedade e, por fim, a questão da identidade da psicologia escolar, educacional e psicopedagogia. Vamos revisar aspectos destes conteúdos, respondendo às seguintes questões:



- 1 Comente o objeto de estudo da Psicologia da Educação e Aprendizagem.
- 2 Descreva os quatro campos ou dimensões da educação não formal, segundo Gohn (2008).
- 3 Articule escola e educar.

A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: AS ORIGENS E O DESENVOLVIMENTO

1 INTRODUÇÃO

Tanto a psicologia quanto a educação estão inseridas num quadro histórico, político, econômico e social. Visto que a psicologia é a ciência que estuda o comportamento, tem por objetivo compreender e prever o comportamento, o que pode resultar em ajuda para que as pessoas se realizem através das suas atividades. A educação é a forma privilegiada para o encaminhamento e a superação de níveis primários do conhecimento.

Ao mesmo tempo, é um campo de ensino e pesquisa que necessita do conhecimento psicológico para analisar comportamentos e atitudes específicos nesta área de atuação e para construir instrumentos capazes de auxiliar na formação de professores e alunos.

A inserção da Psicologia da Educação neste quadro torna possível compreender as características bem específicas que esta ciência adquiriu no Brasil e, ainda, a variação de seu conteúdo, conforme a relação entre o momento histórico e as teorias psicológicas ou educacionais nele dominantes.

Este tópico tem como finalidade apresentar a origem e o desenvolvimento da Psicologia da Educação no Brasil e suas concepções e funções na escola.

2 DESENVOLVIMENTO DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: O DISCURSO TEÓRICO, TÉCNICO E DE PESQUISA DA ÁREA

A Psicologia da Educação tem a sua origem na crença racional e na argumentação de que a educação e o ensino podem melhorar sensivelmente como consequência da utilização correta dos conhecimentos psicológicos.

A partir dos estudos sobre o papel da psicologia como ciência e profissão, é possível compreender a trajetória histórica da psicologia escolar. É importante destacar que o desenvolvimento do capitalismo instaurou uma nova forma de relação social, marcada pelas relações de produção no século XIX, que impactaram as relações no âmbito da família, especialmente em relação ao papel da mulher nos espaços sociais (PARKER, 2007).

Patto (1984) descreve a história da Psicologia no Brasil em três grandes períodos: o primeiro, de 1906 a 1930; o segundo de 1941 a 1961, e o terceiro, a partir de 1960.

O primeiro período é marcado, na 1ª República, por estudos de laboratório num modelo europeu e sem nenhuma preocupação de intervir na realidade. O segundo foi marcado pelo tecnicismo de origem norte-americana e foi um período bastante importante para a história da Psicologia e da Psicologia da Educação no Brasil. E o terceiro período foi marcado pelo papel do psicólogo como solucionador de problemas.

Segundo Antunes (2002), o segundo período pode ser considerado como aquele que se consolida como ciência e campo de atuação no Brasil, gerando condições para sua legalização como profissão e para o estabelecimento de cursos regulares para a formação de seus profissionais. A tendência anterior se mantém nesse período, isto é, a educação continua sendo fundamental para o desenvolvimento da psicologia. Decorrencia da presença maciça dessa área de conhecimento nas ideias e práticas educacionais; é possível afirmar que a psicologia continuou a ser o grande pilar de sustentação para as realizações educativas.

No Brasil, desde o início do século, a Psicologia da Educação tornou-se fundamento básico da educação. Um dos caminhos geralmente usados para se estabelecer os limites da Psicologia da Educação tem sido a análise histórica. Tem-se situado o surgimento da Psicologia da Educação no início deste século, por volta de 1903, quando foi lançado o livro de Thorndike, *Educational Psychology*, o qual nomeou pela primeira vez esta área de estudos e lhe deu corpo doutrinário.

A ideia que Thorndike tinha dos conhecimentos psicológicos que podem ser aplicados à educação era muito ampla e, na edição de 1913 a 1914, incluiu nesse âmbito, virtualmente, todo o conhecimento de psicologia que tivesse possibilidade de ser quantificado.

Diante disso, podemos pensar a história da Psicologia da Educação levando não apenas alguns indicadores quantitativos do sistema educacional, mas a partir de raízes históricas centradas na teoria da carência cultural.

No Brasil, somente após 1995 se sistematizou uma forma de publicação de indicadores educacionais, que tinham como finalidade pensar mais criticamente a realidade educacional.

FONTE: Extraído de: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722010000500012&script=sci_arttext>. Acesso em: 16 set. 2011.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997) é que constituem, de certa forma, um referencial oficial acerca desses indicadores, bem como dos investimentos na área. Por meio dele tem-se acesso às propostas dos planos educacionais nacionais e internacionais sobre educação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1993, 1996). Essa medida é implantada em um período posterior à ditadura militar vivida por 25 anos no país.

De acordo com os PCN, durante as décadas da ditadura militar, a política educacional brasileira recaiu sobre a expansão das oportunidades de escolarização, havendo um aumento expressivo no acesso à escola básica. No entanto, essa determinação não foi acompanhada pela qualificação das condições de trabalho dos docentes e infraestrutura das instituições educativas.

Assim, permite acreditar num processo de desenvolvimento integrado no qual a educação e, em especial, a educação na escola, ocupa um papel muito importante.

3 TENDÊNCIAS DOMINANTES NO ESTUDO DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Hoje em dia sabe-se que a aprendizagem ocorre sob a ação de inúmeros fatores, que a Psicologia da Educação procura estudar e explicar. Se concebermos o trabalho da Psicologia na Educação como um estudo de dados objetivos, daremos a primazia à observação do comportamento e as manifestações psíquicas como resposta dos organismos e de suas estruturas a estímulos gerados pelo meio.

A metodologia da abordagem objetiva procura analisar as leis naturais que determinam as ações humanas. O efeito depende de uma causa exterior e se realiza no organismo, na matéria e em normas de validade geral, o mais independente possível do caráter do sujeito. Como resultado da observação, o homem torna-se um modelo que pode ser analisado de modo geral e imparcial. O propósito de tal observação é a planificação do comportamento visando à sua previsão e ao seu controle.

Na escola, a preferência pela objetividade gerou uma série de experimentos em laboratório, centrados na medição, nos testes e nos planos de aprendizagem encadeados sequencialmente. Tal análise do comportamento fragmenta a realidade, porque a soma dos elementos parciais não é suficiente para uma compreensão do fenômeno como um todo.

De seu lado, o enfoque da subjetividade sustenta que a relação homem/sujeito que observa predomina sobre a relação homem/objeto da observação. Mais que isso, sustenta que o sujeito é capaz de modificar e transformar o objeto.

O indivíduo possui características reservadas que o impulsionam à ação. Esta visão intimista dilui a influência externa, aliena o sujeito com relação ao meio social e histórico, ou seja, temos aqui um modelo abstrato de homem.

As repercussões dessa concepção de homem na escola levaram a estudos centrados no comportamento do aluno e do professor em sala de aula. A utilização de técnicas não diretivas, a ausência de sistematização, o abandono radical da experimentação quantitativa acabaram levando a outro tipo de fragmentação da realidade.

A Psicologia da Educação deve, assim, estabelecer um sistema de relações constantes entre sujeito e objeto. A ação do sujeito, estruturada por dados internos e externos, constitui e determina o motivo da observação. Isso significa que o estudo do homem se viabiliza quando consideramos a mediação recíproca entre sujeito e objeto, isto é, quando consideramos estes aspectos em interação constante.



Caro(a) acadêmico(a), neste momento caberia levantar aqui algumas questões no âmbito da Psicologia da Educação. Por exemplo, como integrar interesses, expectativas, desejos e motivações, tanto do sujeito-aluno como da instituição-escola? Como o aluno responde à pergunta “quem sou eu”? E como a escola pode ajudá-lo a responder a esta e a outras questões de sua existência?

4 AS CONCEPÇÕES ATUAIS DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Pela exposição histórica descrita anteriormente nessa unidade, entende-se até que ponto os esforços dedicados na tarefa de proporcionar uma base científica à educação e ao ensino adotam formas diferentes. Essas formas respondem, de fato, a concepções diferentes, quando não claramente divergentes, das relações entre o conhecimento psicológico, de um lado, e a teoria e a prática educativa, de outro.

Se é aceitável o princípio de que em todas as situações educativas intervém uma série de variáveis e de processos de natureza psicológica que devem ser considerados para compreendê-la e explicá-la, então esta questão consiste em determinar que função possuem essas variáveis e esses processos que não são de natureza psicológica e que estão presentes na situação educativa.

Consiste também em escolher um procedimento adequado para que sua análise e apreciação conduzam, efetivamente, a uma melhor compreensão e interpretação da situação educativa no seu conjunto. E, eventualmente, à formulação de propostas concretas para intervir, a fim de modificá-la ou de orientá-la a uma determinada direção.

Desta forma, este item vem descrever as convergências e divergências das diferentes escolas psicológicas atuais na educação, segundo o autor Francisco Filho (2002).

QUADRO 4 – AS TEORIAS PSICOLÓGICAS EM SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO

Escolas psicológicas	Aplicação à educação escolar
A teoria psicanalítica freudiana	- Levar a criança a aprender a dominar os seus instintos. - Seria impossível dar a liberdade, sem nenhuma restrição, para a criança desenvolver os seus impulsos. - Entender as fases de desenvolvimento dos nossos alunos, assim como a formação da personalidade e o nosso próprio desenvolvimento e limitações. - A ausência de restrições e de orientações pode produzir delinquentes, em vez de crianças saudáveis. - Necessário encontrar o equilíbrio entre o proibido e a permissão. - Tudo deve ser bem trabalhado, porque a repressão excessiva dos impulsos pode dar origem a distúrbios neuróticos.
A psicologia behaviorista: Skinner	- As agências educacionais usam do reforço para treinar, para exercícios e para toda a prática escolar. - Trabalham para a aquisição do comportamento e sua manutenção. - As famílias são os reforçadores primários, depois outras agências, também educacionais, prosseguem como reforçadores secundários. - O reforço é uma constante e os comportamentos são condicionados ao longo de nossas vidas. - Criou a instrução programada e as máquinas de ensinar. - Ênfase à estimulação dos sentidos. - Certos estímulos produzem determinadas respostas num organismo; basta aplicá-los corretamente. - Para fixar um comportamento, basta apresentar um estímulo correto, e, para refutar, basta desestimular.

A Gestalt ou a Psicologia da Configuração	- A preocupação é com a totalidade do comportamento do educando, deixando em segundo lugar as respostas isoladas e específicas. - As experiências anteriores determinam, em grande parte, o desenvolvimento da aprendizagem. - Acreditam que a principal maneira de aprender seja pelo <i>insight</i>. - As forças sociais atuam para a formação do psicológico, aceitam também a participação do domínio afetivo no desenvolvimento da aprendizagem. - O professor deve ter a sensibilidade suficiente para entender os sentimentos e as atitudes respectivas da faixa etária. - O professor não consegue transmitir conceitos prontos, a estimulação é interna e diferente em cada um. - Há preocupação com a profundidade, com a solução de problemas, com a visão holística quando uma alteração, mesmo pequena, no todo ou nas partes, pode alterar tudo. - Parte da ideia de que quando a criança adquire uma nova percepção de si mesma e do mundo que a rodeia, muda o comportamento.
A psicologia humanista: Maria Montessori e Carl Rogers	- O professor deve seguir as etapas de desenvolvimento da criança. - Pensaram num currículo e numa metodologia que trabalhassem o desenvolvimento integral da criança, em que a autorrealização ocupasse um espaço importante. - Dividiu o conhecimento em áreas, criando os centros de vivência, começando pela educação infantil. - Acreditavam que o homem tem um potencial que pode ser desenvolvido naturalmente e o professor pode facilitar, criar condições, clima favorável, evitando o castigo e o constrangimento. - O material pedagógico deve ser significativo, relevante; o respeito aos sujeitos é obrigatório; a escola deve ser aberta e livre e deve satisfazer as necessidades dos alunos. - Aceita o fracasso, mas propicia novas experiências, aprendendo com a ação, com autoconfiança, autocrítica, em sala ambiente, com um currículo flexível, sem guias curriculares, em que todos são responsáveis.

FONTE: Francisco Filho (2001)

Assim, ao verificar o quadro descrito acima, com as teorias psicológicas em sua relação com a educação, nos deparamos com distintas concepções de sujeito e formas de se compreender a constituição do conhecimento humano. Cada uma delas apresenta uma visão particular do fenômeno psíquico e da aprendizagem.



Caro(a) acadêmico(a), para aprofundar seus conhecimentos sobre o tema acima, leia o livro: FRANCISCO Filho, Geraldo. **A psicologia no contexto educacional**. Campinas: Átomo, 2002.

5 ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NAS ESCOLAS

Tomando como fundamento as categorias do pensamento crítico e sua expressão nos pressupostos da pedagogia histórica crítica e da psicologia sócio-histórica, defendemos que o objeto do psicólogo escolar em uma instituição de ensino, escolas de educação infantil, Ensino Fundamental e Médio, creches, instituições de Ensino Superior, projetos educacionais ligados a diferentes instituições públicas e privados, trabalhos de educação popular, deve ser o de contribuir para a construção de um processo educacional que seja capaz de socializar o conhecimento historicamente acumulado e de contribuir para a formação ética e política dos sujeitos.

Desta maneira, o principal critério para a delimitação das áreas de intervenção mais relevantes relaciona-se inteiramente com a definição do quanto a atuação da psicologia pode contribuir para que a escola cumpra sua função social.

Nesta perspectiva, o psicólogo é um profissional que, dentro de seus limites e de sua especificidade, pode ajudar a escola a remover obstáculos que estão presentes entre os sujeitos e o conhecimento, para favorecer o processo de humanização.

Para dar conta dessa tarefa, o psicólogo deve compreender, de forma mais aprofundada, as maneiras pelas quais o trabalho educativo produz nos indivíduos singulares e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 1991). Desempenhando o papel de atividade mediadora entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não cotidianas de objetivação do gênero humano (DUARTE, 1995).

O psicólogo escolar, ao atribuir suas funções profissionais, deve ser cuidadosamente selecionador, pois é preciso que tenha significativo interesse pelo processo educativo, além de particular motivação pelo estudo e solução de problemas de desenvolvimento, de ajustamento e de aprendizagem escolar, bem como pelo dinamismo social dos grupos diretamente envolvidos, família e escola.

O psicólogo escolar é aquele profissional que se pressupõe ter habilidade, capacidade e experiência no setor da educação, utilizando os conhecimentos especializados da psicologia. Por outro lado, ajudando os professores a compreenderem e aceitarem melhor a criança, bem como a si próprios, o psicólogo contribuirá para o melhor relacionamento do aluno-professor, fator este decisivo no processo educativo.

Contudo, dada a complexidade das suas atribuições profissionais, é necessário que a sua formação seja cuidada, pois deve estar devidamente capacitado para enfrentar problemas para os quais ora é solicitado como um árbitro ou juiz entre professores e alunos, pais e alunos, e ora como um “mágico” que deverá encontrar soluções utópicas que farão desaparecer subitamente os problemas e conflitos apresentados. Ressaltamos que o psicólogo não pode fazer mágica, embora esperem isto por parte dele.

RESUMO DO TÓPICO 4

Neste tópico você viu que:

- A Psicologia da Educação tornou-se fundamento básico da educação.
- A Psicologia da Educação é uma disciplina de pleno direito, já que considera o estudo de processos como seu foco. Também é uma disciplina educativa e, por isso, os processos psicológicos em que fixa sua atenção são inseparáveis das situações educativas que lhes originam.
- A Psicologia da Educação trata do estudo e da análise das mudanças de comportamento que se refletem nas pessoas como uma consequência de sua participação nos diferentes tipos de situações ou atividades educativas.
- Independente do espaço social e da área de atuação que o psicólogo escolar esteja ocupando, as bases filosóficas e teóricas nas quais assenta seu trabalho são as mesmas, desde que elas lhe garantam a compreensão e a possibilidade de intervenção crítica e competente em contextos educativos.
- Os psicólogos da educação desenvolvem conhecimentos e métodos para estudar a aprendizagem e o ensino nas situações do dia a dia.



Prezado(a) acadêmico(a)! Neste tópico apresentamos o desenvolvimento da Psicologia da Educação, suas tendências e concepções atuais do psicólogo na educação. Leia as questões que seguem e responda-as:

- 1 Qual é o objeto de estudo da Psicologia da Educação?
- 2 Comente os principais núcleos de trabalho e de pesquisa em torno dos quais nasce e desenvolve-se a Psicologia da Educação durante as duas primeiras décadas do século XX.
- 3 Qual é o papel do psicólogo escolar?



UNIDADE 2

PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE APRENDIZAGEM: PRESSUPOSTOS E CONTRIBUIÇÕES

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

A partir desta unidade você será capaz de:

- conhecer as características das principais teorias psicológicas que investigam a aprendizagem;
- caracterizar as principais teorias psicológicas sobre aprendizagem, suas contribuições e limitações para a educação;
- compreender o desenvolvimento da educação de jovens e adultos, seus objetivos e funções;
- conhecer as contribuições de Paulo Freire: o método proposto e desenvolvido na educação de jovens e adultos;
- correlacionar os enfoques teóricos da aprendizagem: Piaget, Vygotsky, Wallon, Freire.

PLANO DE ESTUDOS

Esta unidade está dividida em cinco tópicos. Ao final de cada um deles, você encontrará atividade(s) que o(a) ajudarão a refletir e a fixar os conhecimentos abordados.

TÓPICO 1 – UM OLHAR HISTÓRICO SOBRE AS TEORIAS DE APRENDIZAGEM

TÓPICO 2 – JEAN PIAGET: AS CONTRIBUIÇÕES CONTEMPORÂNEAS PARA A CONCEITUAÇÃO DA APRENDIZAGEM

TÓPICO 3 – LEV VYGOTSKY: A TEORIA SOCIOCULTURAL

TÓPICO 4 – HENRI WALLON: A AFETIVIDADE COMO ELEMENTO DO APRENDIZADO COGNITIVO

TÓPICO 5 – PAULO FREIRE: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

UM OLHAR HISTÓRICO SOBRE AS TEORIAS DE APRENDIZAGEM

1 INTRODUÇÃO

Para compreender as teorias de aprendizagem é importante voltar ao conceito de aprendizagem, onde a palavra aprender é derivada do latim *aprehendere*, que significa agarrar, apoderar-se de algo. No entanto, aprender em cada época, em cada sociedade, tem suas idiossincrasias, o que faz da aprendizagem um conceito eminentemente histórico, psicossocial e cultural. Temos que aprender quase tudo, e que os outros, os adultos e os companheiros, ajudam-nos poderosamente nessa tarefa.

Assim, podemos definir a aprendizagem como um processo no qual o indivíduo apropria-se de certos conhecimentos e habilidades. Como um processo complexo e interativo, se constitui na relação do sujeito com as situações concretas na qual está inserido.

Aprender traz consigo a possibilidade de algo novo, incorporado ao conjunto de elementos que formam a vida do indivíduo, relacionando-se com a mudança dos conhecimentos que ele já possui.

Surgiram múltiplas visões científicas para a pesquisa da aprendizagem. Trataremos de algumas dessas visões a seguir. No Tópico 2 estudaremos sobre Jean Piaget: suas contribuições contemporâneas para a aprendizagem. No tópico seguinte descreveremos sobre Vygotsky, sua teoria sociocultural para aprendizagem. No Tópico 4 será discutido sobre a afetividade como elemento do aprendizado cognitivo, segundo a visão de Henri Wallon. E, finalmente, Paulo Freire, com sua teoria sobre a educação de jovens e adultos.



Idiossincrasias: disposição do temperamento de um indivíduo para sentir, de um modo especial e privativo dele, a influência de diversos agentes; reação individual própria a cada pessoa; maneira pessoal de ver o mundo.

2 INATISMO, AMBIENTALISMO E INTERACIONISMO

Existe na psicologia uma forte corrente inatista, que se reavivou há alguns anos, após o domínio do empirismo condutista. Essas posições estão, sobretudo, difundidas entre os pesquisadores da primeira infância, que estudam as capacidades humanas nos recém-nascidos e que descobriram em crianças pequenas capacidades que não suspeitávamos. Inclusive, autores como Mehler propuseram que o progresso do conhecimento seja uma forma de desaprendizagem, já que a experiência vai eliminando capacidades e disposições dos pequenos para selecionar apenas algumas.

Isto implicaria que as capacidades humanas estivessem todas contidas potencialmente em nossa dotação genética e delas se conservariam apenas algumas poucas. Nesse sentido, seria possível pensar que o desenvolvimento é, em parte, um processo de empobrecimento e não de enriquecimento, como geralmente se supõe.

O **inatismo** sustenta que a conduta e o conhecimento humano são o resultado de capacidades inatas. No século XIX produziu-se uma tendência de explicar muitos aspectos da conduta humana recorrendo a instintos ou disposições com as quais nascíamos. Assim, dizia-se que os humanos viviam em sociedade porque têm o instinto à sociabilidade, ou que as pessoas não querem morrer porque há um instinto de sobrevivência.

Dessa forma, pode-se explicar quase tudo, mas, definitivamente, a única coisa que se está fazendo é dar um nome para algo que acontece e que não se entende. Possivelmente, para explicar o conhecimento, tenha-se de admitir que existam capacidades inatas, mas é necessário explicar como se modificam e como se desenvolvem.

No **ambientalismo**, o comportamento tem uma estrutura, mas esta não refletiria a estrutura do organismo, e sim a das relações do organismo com o meio. A ênfase na história do indivíduo implicava na supervalorização da aprendizagem e da experiência num ambiente determinado.

Pozo (2002) descreve que o organismo é adaptado ao seu ambiente e ao ambiente, incluindo o ambiente interno ao organismo, de forma a manter a vida. O ambiente é assim expresso na estrutura de cada parte do organismo e vice-versa.

Desta maneira, o avanço do ambientalismo significou certo retraimento da importância atribuída ao organismo, certa negação do caráter ativo do sujeito do comportamento. A ênfase no controle ambiental pode, efetivamente, atenuar a imagem, essencialmente funcionalista, da autorregulação, resultando uma imagem do sujeito como mero reagente, destituído de espontaneidade e de direção.

A partir do século XX, Waddington e Piaget são os autores cujas obras estão associadas à ênfase nas interações reciprocamente determinantes entre ambiente e organismo, o que denominamos **interacionismo**.

Morgan (apud POZO, 2002) tenta descrever o interacionismo de maneira clara e completa, onde, além das estruturas e formas de reagir estereotipadas, um organismo herda certa plasticidade inata, capacidade de aprender com a experiência, em situações variáveis. O mais vantajoso é a plasticidade, que permite modificações comportamentais originadas da experiência do indivíduo em um determinado ambiente. Estas modificações não são transmitidas hereditariamente.

Então, no interacionismo existe uma relação recíproca constituída entre o indivíduo e o meio. Assim, o desenvolvimento humano decorre das trocas recíprocas que indivíduo e meio estabelecem durante sua vida, onde cada aspecto influencia sobre o outro. Ou melhor, o desenvolvimento humano não acontece numa ação isolada de fatores genéticos que buscam condições para o seu amadurecimento, nem de fatores ambientais que agem sobre o organismo, controlando seu comportamento.

Portanto, no interacionismo não há uma essência humana, mas uma construção do homem em sua permanente atividade de adaptação a um ambiente.

A criança, ao mesmo tempo em que modifica seu meio, é modificada também por ele.



No decorrer desta unidade você estudará algumas teorias da aprendizagem. Procure identificar qual é o embasamento de cada uma delas. Será que a maioria é inatista, ambientalista ou interacionista?

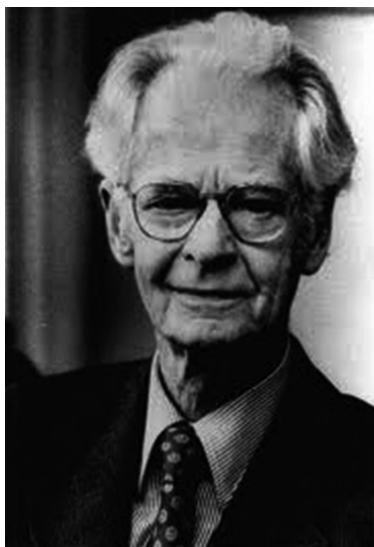
3 VISÕES COMPORTAMENTAIS DA APRENDIZAGEM

Skinner pensava que mediante a aprendizagem de comportamentos se adquire toda a gama da conduta humana, desde amarrar os sapatos até dirigir um carro, ler e escrever.



Burrhus Frederic Skinner: nasceu em 1904 e faleceu em 1990. Psicólogo norte-americano, tem muito a dizer aos professores. Ele é considerado neobehaviorista, denominação dada aos psicólogos behavioristas que atuaram após 1950.

FIGURA 16 – BURRHUS FREDERIC SKINNER

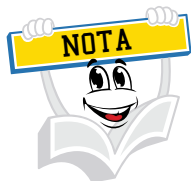


FONTE: Disponível em: <portalaprendendoaaprender.blogspot.com>. Acesso em: 16 set. 2011.

Skinner desenvolveu uma tecnologia do ensino baseada nos princípios da aprendizagem de comportamentos, que teve influência indireta nos círculos pedagógicos, através da chamada “**instrução programada**”.

A tecnologia skinneriana do ensino, desenvolvida em detalhes por Cruz (1986), avança algumas ideias interessantes, como: centrar o ensino no aluno, planejá-lo de modo individualizado, atenuar ou retirar de modo progressivo os indícios das respostas corretas, fomentar a generalização e a discriminação, ou proceder, de modo gradual, por um processo de moldeamento. Em outras palavras, estabelecer um comportamento, um objetivo bem definido e reforçar no aluno as tentativas sucessivas de se aproximar desse molde previamente estabelecido; enquanto que no começo se reforça qualquer comportamento que se acerca da meta, de forma progressiva vai-se exigindo uma aproximação cada vez maior para obter o reforço.

Conhecer a teoria da aprendizagem de Skinner é essencial ao professor, pois ela fornece técnicas para o trabalho em sala de aula.



Reforço: consiste em qualquer estímulo ou evento que aumenta a probabilidade de ocorrência de um comportamento.

3.1 CONDICIONAMENTO OPERANTE DE SKINNER

De acordo com Skinner (apud CRUZ, 1986), a aprendizagem se dá por influência dos estímulos do meio. Por exemplo, quando o aluno cumpre as atividades solicitadas (comportamento operante), esta ação traz como consequência um elogio da professora, que pode ser considerado um reforço. Progressivamente, o comportamento do aluno será condicionado a executar as atividades da escola, em função dos elogios recebidos. Outro exemplo: se outro aluno mostra o tema de casa bem feito e o professor demonstra satisfação pelo ato (reforço), estará também condicionando o ato de fazer o tema.

Skinner (1986) definiu dois tipos de reforços: positivo e negativo. No reforço positivo, após a ação do indivíduo, um estímulo é apresentado (elogio) e esta apresentação aumenta a frequência do comportamento (realizar as atividades escolares). Já no reforço negativo também haverá um aumento na frequência do comportamento, porém será pela retirada de um estímulo aversivo (ruim).

Por exemplo: um professor de Ciências deseja que os seus alunos se interessem e aprendam em suas aulas (comportamento a ser condicionado). Contudo, ele percebe que cada vez que utiliza o material didático preparado para as aulas, os alunos o consideram enfadonho e de difícil compreensão (estímulo aversivo), tornando-se desinteressados e com baixo rendimento. O professor retira então o material didático (retirada do estímulo aversivo) e constata que, cada vez que isso acontece, os alunos prestam mais atenção e se interessam pela aula, consequentemente, melhorando o rendimento escolar, ou seja, aumentam a frequência do comportamento desejado pelo professor.

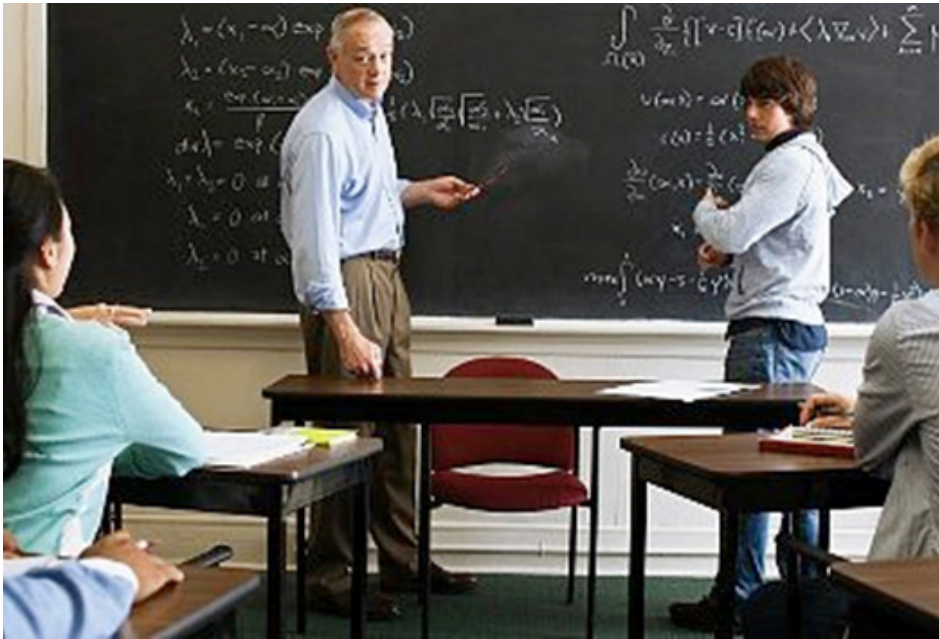
Vejamos um esquema para ilustrar o exemplo acima:

- Comportamento a ser condicionado (desejado pelo professor): interesse nas aulas/bom rendimento.
- Reforço negativo: retirada do material didático enfadonho: aumento na frequência do comportamento desejado (interesse, melhor rendimento).



Podemos concluir um princípio de condicionamento operante: todos aqueles comportamentos que nossos alunos ou filhos emitem e que pretendemos que eles mantenham, devemos então reforçá-los. Os pais e professores normalmente atuam em sentido contrário: quando a criança “apronta” das suas, então lhe dão atenção; na escola, é muito mais comum o professor dar atenção aos alunos quando apresentam comportamentos indesejáveis, como conversar, deixar de fazer as tarefas, atividades, falar errado, que quando se esforçam por apresentar um comportamento desejável.

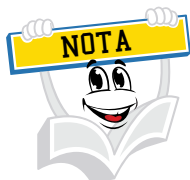
FIGURA 17 – RELACIONADA À APRENDIZAGEM. INTERVENÇÃO DO PROFESSOR EM SALA DE AULA



FONTE: Disponível em: <<http://www.corbisimages.com>>. Acesso em: 12 jun. 2011.

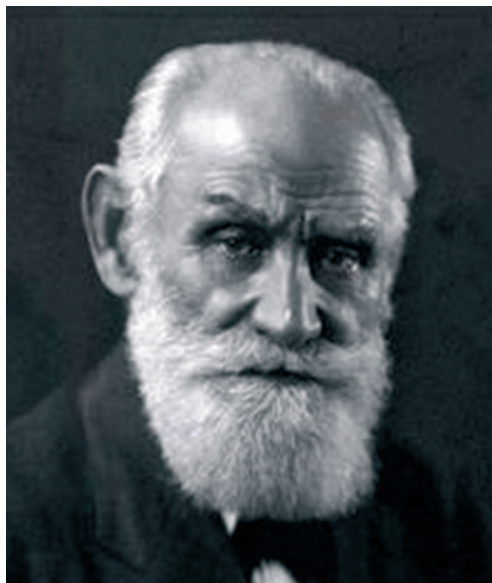
3.2 CONDIÇÕES DE APRENDIZADO DE GAGNÉ

A aprendizagem, segundo Gagné (apud MOREIRA, 1999), é uma mudança de estado interior que se manifesta por meio da mudança de comportamento e na persistência dessa mudança.



Pavlov: nasceu em 1849 e faleceu em 1936. Fisiologista e médico russo. Criador da Teoria dos Reflexos Condicionados.

FIGURA 18 – PAVLOV



FONTE: Disponível em: < <http://www.cerebromente.org.br>>. Acesso em: 3 abr. 2012.

Ressalta que as condições internas e externas diferentes são necessárias para cada tipo de aprendizado. Estes tipos de comportamentos encontram-se hierarquizados, ou seja, a aquisição de um está condicionada pela aquisição de outro que lhe seja anterior. Abaixo encontramos alguns tipos de aprendizagem, do mais simples ao mais complexo, de Gagné (apud MOREIRA, 1999):

1. **Aprendizagem de sinais:** reflexo condicionado (Pavlov, 1927), com respostas gerais, difusas e emocionais. Tipo involuntário de comportamento que pode ser prontamente adquirido em conexão com determinado sinal.

2. **Aprendizagem em cadeia:** ligação em sequência de duas ou mais conexões S→R anteriormente apreendidas, desde que haja contiguidade entre elas. Tipo de aprendizagem que envolve uma determinada sequência ou ordem de ações.
3. **Aprendizagem de associação verbal:** a aprendizagem humana de respostas verbais a estímulos que são palavras ou pares de palavras.
4. **Aprendizagem estímulo-resposta:** a resposta do aprendiz é instrumental em relação a um evento reforçador.
5. **Aprendizagem de conceitos:** identificação correta de um objeto ou fato que surge pela primeira vez, como pertencendo a uma classe. Adquirir noção de “sistema”.
6. **Aprendizagem de informação verbal:** aprendizagem de proposições significativas, que demanda um processamento interno ou mental.

4 VISÕES COGNITIVAS DA APRENDIZAGEM

A aprendizagem cognitiva refere-se ao conhecimento, ao pensamento, à forma de conceitos, às tomadas de decisão, às percepções, à solução de problemas, enfim, ao que chamamos de processos mentais.

Neste assunto, os psicólogos contemporâneos dividem-se em duas linhas de pensamento, completamente opostas: behaviorista, representada por Skinner, e cognitivista, representada por Bruner.



Jerome Bruner: nasceu em Nova York em 1915, graduou-se na Universidade de Duke em 1937 e, posteriormente, em 1941, obteve o título de Doutor em Psicologia na Universidade de Harvard.

FIGURA 19 – JEROME SEYMOUR BRUNER



FONTE: Disponível em: <educacaodialogica.blogspot.com>. Acesso em: 12 jun. 2011.

Bruner é conhecido pela sua teoria da instrução e por ser o principal defensor, em nossos dias, do método de aprendizagem por descoberta. Ele denominou suas ideias de teoria da instrução e não teoria da aprendizagem. Bruner acha que uma teoria da aprendizagem é descritiva, isto é, conta o que aconteceu após a aprendizagem ter ocorrido. Uma teoria da instrução, por outro lado, é prescritiva; ou seja, prescreve, de antemão, como uma dada matéria pode ser melhor ensinada.

Para Bruner, os processos de aprendizagem, de desenvolvimento e de ensino não devem ser tratados separadamente.

Um dos pontos-chave da teoria da instrução proposta por Bruner é a sua concepção do desenvolvimento cognitivo do ser humano. Ele procura explicar como a criança, em diferentes etapas de sua existência, tende a representar o mundo com o qual interage em três níveis de representação cognitiva, segundo La Rosa (1998): enativa, icônica e simbólica.

- **Representação enativa ou ativa:** neste nível, a criança representa o mundo pela ação. Por exemplo: se perguntarmos a uma criança onde fica a farmácia, ela provavelmente será capaz de nos levar até lá, mas dificilmente saberá representar o caminho por um mapa ou dar indicações verbais.
- **Representação icônica:** neste nível, a criança já possui a imagem ou representação mental dos objetos, sem a necessidade de manipulá-los diretamente: tal imagem existe independentemente da ação. As crianças já podem desenhar a figura de um garfo, por exemplo, sem representar o ato de comer.

- **Representações simbólicas:** neste nível, a criança pode representar o mundo por símbolos, abstratamente, sem necessidade de usar ação ou imagens, e já está apta a traduzir a experiência em linguagem e a receber mensagens verbais do adulto.
- **A aprendizagem por descoberta,** segundo Bruner (1996), permite ao estudante atingir um nível de compreensão que ultrapassa em muito a memorização de um capítulo. Ressalta-se que essa aprendizagem recebe várias críticas, mas parece que os principais problemas em relação a esse método não se referem ao seu valor nem refutam as suas qualidades, mas a dificuldade de sua aplicação.

Empregar esse método não é fácil. O professor terá que ser brilhante, flexível e conhecer realmente a matéria, para poder comunicar conhecimento. O professor deve dominar o conhecimento.

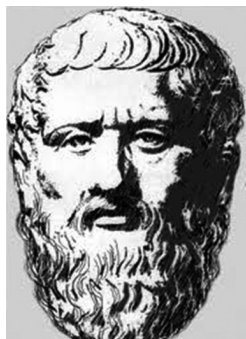
Além de tudo, o professor precisará ser muito paciente, pois o ensino por descoberta não pode ser apressado. Muitas vezes, é frustrantemente lento, mas a verdadeira compreensão por parte do aluno é um objetivo pelo qual vale a pena esperar.

4.1 COGNIÇÃO

Almejar uma conceituação única e, ao mesmo tempo, explicativa de todas as nuances da cognição, apresenta-se como uma perspectiva de improvável êxito, visto que sua definição requer, já *a priori*, a atribuição e as origens mais antigas da psicologia cognitiva em duas diferentes abordagens: a compreensão da mente humana, a da filosofia, que procura compreender a natureza geral de muitos aspectos do mundo através da introspecção.

Dois filósofos gregos, Platão e seu discípulo Aristóteles, influenciaram profundamente o pensamento moderno, na Psicologia Cognitiva e em muitos outros campos. Platão e Aristóteles diferiam em sua visão da natureza da realidade. A teoria das formas dualísticas de Platão estabelecia que a realidade reside não nos objetos concretos de que somos conscientes através dos nossos sentidos corporais, mas nas formas abstratas que esses objetos representam.

FIGURA 20 – PLATÃO



FONTE: Disponível em: <cultura.culturamix.com>. Acesso em: 12 jun. 2011.

Platão e Aristóteles também discordavam quanto ao modo de investigar suas ideias. Cada um baseava-se em um método diferente de investigação. Aristóteles era um empirista.

Essa visão está associada aos métodos empíricos pelos quais conduzimos a pesquisa a respeito de como as pessoas pensam e se comportam. Segundo os empiristas, a realidade situa-se em objetos e em nossas ações sobre eles; para compreender tais objetos e nossas ações sobre eles, devemos observá-los. Para Platão, em comparação, os métodos empíricos têm pouco mérito, pois a verdadeira realidade situa-se nas formas abstratas, não nas cópias imperfeitas da realidade observável no mundo externo às nossas mentes.

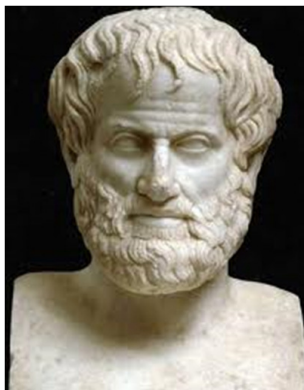
Ele sugeriu uma abordagem racionalista, que utiliza a análise lógica para compreender o mundo e as relações das pessoas com ele. O racionalismo estava em conformidade com sua visão dualística da natureza do corpo e da mente: obtemos o conhecimento somente pelo uso da mente e da razão e pela reflexão sobre o mundo ideal, em vez do mundo material do corpo.



Empirista: alguém que acredita que adquirimos o conhecimento pela evidência empírica, obtida por meio da experiência e da observação.

De acordo com Sternberg (2000), a concepção de Aristóteles, então, leva diretamente a investigações empíricas da cognição, enquanto a de Platão prenuncia os vários usos do raciocínio no desenvolvimento da teoria. Podemos considerar a visão racionalista do mundo de Platão como uma tese, e a visão empírica de Aristóteles como uma antítese. A teoria cognitiva tem sua origem no behaviorismo, no entanto, absorve conceitos neobehavioristas acerca da existência de construtos mentais hipotéticos por trás dos fenômenos não observáveis. Segundo Miller, Galanter e Pribam (1965), os neobehavioristas reconhecem algum tipo de processo entre o estímulo e a resposta, mas não explicam como este se liga à ação, ou seja, como o estímulo se liga à resposta.

FIGURA 21 – ARISTÓTELES



FONTE: Disponível em: <oglobo.globo.com>. Acesso em: 20 jun. 2011.

Do nosso ponto de vista, consideramos que as principais abordagens atuais do estudo da natureza e desenvolvimento da cognição são: a teoria de Jean Piaget, os estudos dos neopiagetianos, a contribuição de Lev Vygotsky, as abordagens contextualizadas mais modernas, as teorias baseadas no processamento da informação e as perspectivas fisiológicas.

Para Flavell e Meller (1999), todas essas correntes buscam abordar as duas principais questões sobre o desenvolvimento cognitivo: sua descrição, como é o pensamento infantil nos vários pontos de seu desenvolvimento e sua explicação, buscando descrever como se dá este desenvolvimento.

A contribuição de Jean Piaget para o estudo do desenvolvimento cognitivo é ampla e conhecida e, mesmo com algumas críticas recebidas, sua teoria configura-se até hoje como uma das mais importantes nesta área. A partir de suas observações de crianças e dos “erros” de raciocínio que cometiam, Piaget concluiu que o pensamento das crianças obedecia a sistemas lógicos coerentes, com características particulares e diversas dos sistemas lógicos dos adultos.

Piaget (1945/1978), por exemplo, usa o conceito de representação para explicar o desenvolvimento das habilidades cognitivas em relação ao mundo externo. Piaget faz distinção entre **imagem imitativa**, o **simbolismo lúdico** e a **representação cognitiva**. A integração progressiva da acomodação imitativa – imagem – e da assimilação construtiva – jogo – determina a inteligência representativa. Enquanto a inteligência sensório-motora é uma coordenação simples e presente entre a assimilação e acomodação, na inteligência representativa essa coordenação é mais complexa e pode acontecer entre a acomodação atual e as imagens passadas. Portanto, para se conquistar o controle sobre as representações perceptivas, faz-se necessário, segundo Piaget, que a criança abandone o egocentrismo em favor do “outro” (não necessariamente outro indivíduo, mas a consideração de uma outra realidade, que não a própria), superando assim a saliência mental de seu próprio conhecimento, assimilando finalmente que o objeto não é mais o que aparenta ser.



Representação: que resgata o processo mental. Representações são estados mentais que medeiam nossa atividade no mundo. No que diz respeito à teoria da mente, a representação que a criança faz dos estados mentais, como desejos, crenças e intenções próprias e alheias, permite-lhe entender e prever o comportamento social, desde que essas representações proporcionem uma relação psicológica com a realidade.



Você está com dúvida sobre a Teoria de Piaget? Fique tranquilo(a), pois no Tópico 2 você aprofundará seus conhecimentos sobre ela.

Segundo Sternberg (2000), diversas teorias podem ser consideradas neopietetianas, como, por exemplo, a perspectiva de Patrícia Arlin, que sustenta, porém, a existência de um quinto estágio de desenvolvimento cognitivo após o das operações formais: o estágio da descoberta de problemas.

A teoria alternativa de Robbie Case também seria neopietetiana. Ela estabelece que uma das mudanças mais importantes durante o desenvolvimento cognitivo é a aquisição da capacidade de reunir “**esquemas mentais**”, isto é, de estabelecer planos para a resolução de diferentes tipos de problemas. Para este autor, com o amadurecimento haveria um incremento na quantidade de características do problema que uma pessoa pode lidar, além da utilização de estratégias cada vez mais eficientes e de uma atenção mais flexível na solução de problemas.

A importância do ambiente no desenvolvimento cognitivo pode ser considerada como ponto em comum entre as abordagens de Piaget e de Vygotsky, pois, para ambos, é a partir da experiência, da ação sobre o meio, que a criança se desenvolve.

Para Vygotsky (1989), o homem se constitui no plano das relações sociais, a partir dos insumos que a sociedade lhe propicia. As relações pessoais e a cultura onde se insere formam a base de seu desenvolvimento. Vygotsky “vê a criança no contexto social como a principal unidade de análise. As influências sócio-histórico-culturais globais e as influências sociais próximas, particularmente dos pais e outros adultos significativos, são a principal fonte de mudança cognitiva” (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999, p. 24). A partir do trabalho de Vygotsky, argumenta-se convincentemente que o desenvolvimento cognitivo das crianças ocorre fundamentalmente no contexto das relações sociais.



Você quer saber mais sobre a teoria de Vygotsky? O Tópico 3 lhe proporcionará esta oportunidade.

4.2 ELEMENTOS DE NATUREZA INTELECTUAL: A PERCEPÇÃO, A ATENÇÃO E A MEMÓRIA

A **percepção** é uma forma pela qual um indivíduo interpreta os estímulos do meio ambiente, utilizando sua experiência, suas vivências anteriores e suas necessidades presentes, constituindo um ato de perceber. A percepção, segundo Campos (1987), é a consciência da sensação, incluindo o significado e a interpretação que acompanham a experiência associada ao processo iniciado pelo estímulo. Na realidade, a sensação e a percepção não são processos separáveis na experiência do indivíduo.

A **atenção** é uma condição básica para o funcionamento dos processos cognitivos, já que envolve a disposição neurológica do cérebro para a recepção dos estímulos. Ela está presente e participa ativamente na conduta humana, desde a entrada do estímulo até a resposta motora. A atenção é um fenômeno pelo qual processamos ativamente uma quantidade limitada de informações do enorme montante de informações disponíveis através de nossos sentidos, de nossas memórias armazenadas e de outros processos cognitivos (STERNBERG, 2000). Na atenção estamos, constantemente, fazendo escolhas com relação aos estímulos aos quais prestaremos atenção e aos estímulos que ignoraremos. Assim, o foco da atenção concentrado em estímulos informativos específicos aumenta nossa capacidade para manipular aqueles estímulos para outros processos cognitivos, como a compreensão verbal ou a resolução de problemas.

A **memória** é o meio pelo qual recorremos às experiências passadas, a fim de usar essas informações no presente. É um processo fundamental para as crianças, pois sem a memória elas não poderiam desenvolver nem mesmo conceitos básicos da realidade sem, de alguma forma, representarem o passado de modo a interpretarem o presente.

A memória, segundo Flavell (1999), possui duas tarefas diferentes: o reconhecimento e a recordação. No reconhecimento, podemos reconhecer como familiar alguma coisa que percebemos ou que pensamos, ou seja, identificamos como semelhante e idêntico. Já a recordação é o nome que damos ao processo de recuperar a representação armazenada na memória, ou melhor, neste processo a informação não está inicialmente presente no pensamento ou na percepção consciente, como ocorre com o processo de reconhecimento, que possui a própria informação ali presente para a recuperação.

4.3 A APRENDIZAGEM POR *INSIGHT*

Köhler é o representante da aprendizagem por *insight*, onde ele descrevia que aprender pode ser algo mais complexo do que simplesmente reagir a uma associação de estímulos, ou repetir o que dá prazer, ou copiar um modelo. A aprendizagem por *insight* depende essencialmente da compreensão de relações lógicas, da percepção de ligações entre meios e fins e da reorganização perceptiva.



Wolfgang Köhler: nasceu na Estônia em 1887. Estudou em universidades em Tübingen, Bonn e Berlim, e doutorou-se orientado por Stumpf, na Universidade de Berlim, em 1909.

FIGURA 22 – WOLFGANG KÖHLER



FONTE: Disponível em: <psicologiaemovimento.webnode.com>.
Acesso em: 12 jun. 2011.

A fim de que a aprendizagem ocorra, é necessário que o aprendiz veja a situação em sua totalidade e perceba as relações essenciais à solução do problema proposto pela tarefa.

O *insight* depende da organização da situação problemática. Uma vez ocorrida a solução com *insight*, esta será prontamente repetida, em circunstâncias semelhantes; mas a solução obtida por meio de *insight* pode igualmente ser aplicada a novas situações.

Segundo Falcão (1996), o *insight* dá-se de forma súbita: é aquele instante em que, de repente, tudo faz sentido, tudo fica claro e compreensível, quando se consegue ver dentro da situação. Já o ensaio e erro são a forma em que a aprendizagem se desenrola pouco a pouco, à medida que o sujeito, mecanicamente, elimina as respostas que não dão certo, sem desenvolver real entendimento do que se passa.

Uma das características principais dessa aprendizagem por *insight* é que o sujeito esteja motivado em relação à situação. Há, portanto, a conjugação de dois tipos de fatores na ocorrência do *insight*:

- **Fatores subjetivos:** a motivação, a familiaridade com a situação, o nível de inteligência, as diferenças individuais.
- **Fatores objetivos:** referem-se ao grau de estruturação da situação.

Para concluir, é de suma importância para que ocorra o *insight*: é preciso que todos os dados estejam presentes e apresentados de forma a propiciar o entendimento, como é igualmente preciso que o sujeito esteja predisposto a resolver o problema ou entender a questão.

5 TEORIA DE APRENDIZAGEM SOCIAL DE BANDURA

Embora tenha suas bases conceituais e metodológicas numa linha comportamental com sua abordagem teórica chamada inicialmente de sócio-behaviorismo, no entanto, mais tarde Bandura chamou sua abordagem de cognitiva social.



Albert Bandura: canadense, nascido em 1925, compõe o grupo de psicólogos cognitivistas. A obra de Bandura pertence ao segundo momento da chamada Teoria da Aprendizagem Social, na década de 60.

FIGURA 23 – ALBERT BANDURA



FONTE: Disponível em: <psicaro.blogspot.com>. Acesso em: 12 jun. 2011.

Bandura acredita na capacidade do ser humano de uma autoativação para aprender e de uma resposta consciente sobre seu meio. Para ele, existem determinadas formas de aprendizagem que acontecem a partir da observação de comportamentos de outros indivíduos. Portanto, bastaria que ele observasse uma determinada situação a ser imitada, ou seja, aprendida.

Na teoria da aprendizagem social, o termo imitação não está se referindo à cópia fiel do modelo observado, pois os processos cognitivos estão intervindo nessa imitação ou modelação, mediando as representações simbólicas que o sujeito vai fazendo do comportamento imitado.



A ideia central desta teoria é a de que o comportamento de um indivíduo se modifica em função da exposição ao comportamento de outro indivíduo, ou seja, da imitação. Os sujeitos podem imitar comportamentos socialmente aceitáveis, ou não. Bandura definiu alguns tipos de modelos, encontrados tanto na vida real como de forma simbólica, em livros, filmes, programas de televisão.

FONTE: Costa (2001)

A aprendizagem por modelação não exige reforço direto e imediato. Mesmo assim, o reforço é muitas vezes usado na aprendizagem social. Em primeiro lugar, porque no mundo da criança as mesmas pessoas que servem como modelos significativos são as responsáveis por ministrar-lhe reforços. Assim, pais e professores não apenas fornecem os estímulos modeladores, mas podem reforçar a criança quando o comportamento for imitado.

Em segundo lugar, Bandura demonstrou que uma criança é mais apta a imitar o comportamento de um modelo quando o modelo está sendo reforçado por esse comportamento, ou seja, a criança que observa uma pessoa ser elogiada por uma determinada ação tem maior probabilidade de agir do mesmo modo do que a criança que vê a ação, mas não vê o reforço subsequente.

Assim, reforço e modelação podem juntos criar condições muito poderosas para modificar o comportamento. Muitos de nossos hábitos e atitudes mais persistentes resultam dessa poderosa combinação de forças.

Portanto, os professores fornecem condições para aprendizagem na sala de aula, não somente pelo que dizem, mas também pelo que fazem.

LEITURA COMPLEMENTAR

CONDICIONAMENTO OPERANTE OU INSTRUMENTAL

Lembre-se de que no condicionamento operante aquilo que a criança espontaneamente faz (sem um estímulo eliciador prontamente identificável) resulta em reforço que, por sua vez, pode aumentar ou diminuir a probabilidade de a resposta ocorrer novamente. O bebê de 11 meses, cujos irmãos e irmãs mais velhos morrem de rir quando ele joga seu prato de mingau em sua cabeça, persiste nesse comportamento muito tempo depois de a piada já estar gasta. A menina de 10 anos de idade, cujos amigos riem quando ela cai ao andar de bicicleta, pode sentir-se humilhada e recusar-se a tentar novamente por um bom tempo.

A maior parte do comportamento corrente de uma criança está indubitavelmente sob o controle do condicionamento operante, ou seja, dependente dos reforços que são contingentes ao que faz.

Os princípios da aprendizagem operante têm tido ampla aplicação nas análises teóricas do comportamento infantil. Também têm sido importantes e muito úteis suas aplicações na área de modificação de comportamento. O pressuposto básico da modificação de comportamento é que qualquer comportamento que ocorre consistentemente deve estar sendo reforçado de alguma maneira.

Se é assim, então, pode-se alterar comportamentos indesejáveis pela identificação do reforçador efetivo, bem como removê-los (processo denominado extinção), ou pode-se aumentar a frequência de comportamentos desejáveis, por um reforço contínuo quando ocorrem. Se o comportamento desejado não ocorre de modo algum (sob tais circunstâncias não pode ser reforçado), procedimentos de modelagem podem ser empregados. Inicialmente, qualquer comportamento parecido com a resposta desejada é reforçado, mesmo quando a similaridade é remota. Na medida em que esses comportamentos estão ocorrendo regularmente, as contingências de reforçamento são mudadas, de modo que só aquelas formas mais aproximadas do comportamento final desejado são reforçadas.

O processo continua através de uma série de aproximações sucessivas, até que o comportamento desejado esteja presente e ocorrendo regularmente. As técnicas de modificação de comportamento têm sido eficazmente aplicadas aos comportamentos disruptivos, aos problemas de sono, no estabelecimento de interação com companheiros de idade, na aprendizagem escolar, tanto com crianças normais como com as mentalmente retardadas, no desenvolvimento da linguagem em crianças psicóticas (que são crianças severamente perturbadas no seu equilíbrio emocional) e em muitas outras áreas.

Como indicam as áreas citadas, a aprendizagem operante provou ser muito eficaz na compreensão e influência do comportamento infantil. Os princípios em si mesmos são muito diretos. Sua aplicação, contudo, pode às vezes tornar-se muito complexa e não deve ser empreendida sem um estudo rigoroso e uma boa compreensão da situação.

Outro ponto a respeito do reforçamento em si mesmo deve ser levantado; isto é, não há um meio eficaz de especificar *a priori* o que constitui um reforçador efetivo (...). Recorde-se os exemplos dados no começo do texto. O riso foi o reforçador em ambos os casos, mas para a criança de 10 anos em situações semelhantes, reagiria de modos diferentes às risadas nas suas primeiras tentativas de aprender. Para sermos exatos, no entanto, há reforçadores mais capazes de eficácia do que outros. A maioria das crianças responderá a reforçadores tão poderosos como comida quando estiverem famintas ou à aprovação social e atenção dos adultos ou companheiros. Entretanto, não há garantia de que mesmo reforçadores como esses serão eficazes para todas as crianças, ou de que eles serão mais efetivos para determinada criança.

Identificar reforçadores efetivos é um processo complexo, que pode produzir péssimos resultados nas mãos de quem não teve um bom treinamento e experiência. Esta é uma razão para que a aparente simplicidade das técnicas de modificação de comportamento possa decepcionar.

FONTE: FITZGERALD, H ; STROMMEN, E. **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 63-64.

RESUMO DO TÓPICO 1

Neste tópico você viu que:

- O inatismo sustenta que a conduta e o conhecimento humano são os resultados de capacidades inatas.
- No ambientalismo o organismo é adaptado ao seu ambiente e ao ambiente, incluindo o ambiente interno ao organismo, de forma a manter a vida.
- No interacionismo a criança, ao constituir seu meio, atribuindo-lhe a cada momento determinado significado, é por ele constituída; adota formas culturais de ação que transformam sua maneira de expressar-se, pensar, agir e sentir.
- Durante a aprendizagem comportamental ocorrem mudanças mais ou menos permanentes no comportamento, que podem ser atribuídas à experiência.
- O comportamento operante de Skinner é condicionado quando as consequências o fortalecem ou enfraquecem, estímulos antecedentes podem assumir o controle sobre os operantes.
- Gagné afirma que existem pelo menos oito tipos diferentes de aprendizagem, sendo os de nível mais baixo característicos da família behaviorista, e os de nível mais elevado representativos da família cognitivista. Estes tipos de comportamento encontram-se hierarquizados.
- O desenvolvimento cognitivo é uma sequência de procedimentos cada vez mais poderosa para a solução de problemas, juntamente com um conjunto cada vez mais eficiente de estruturas conceituais de conhecimento. Em uma tentativa de alcançar seus objetivos, as crianças constroem novas estratégias ou empregam estratégias preexistentes adequadas.
- Na perspectiva cognitivista, a aprendizagem resulta da reorganização da percepção ou da personalidade como um todo, sendo o indivíduo um ser ativo. Processos cerebrais, como, por exemplo, o pensamento, linguagem e a memória, são vistos como essenciais para aquisição e manutenção do comportamento aprendido.
- Bandura acredita que a aprendizagem acontece a partir da observação de comportamentos de outros indivíduos, mediada pelas representações simbólicas do aprendiz.
- A ideia central da aprendizagem por observação é a de que o comportamento de um indivíduo se modifica em função da exposição ao comportamento de outro indivíduo, ou seja, da imitação.

AUTOATIVIDADE



Prezado(a) acadêmico(a), após ter estudado este tópico, responda às seguintes questões:

- 1 Explique qual é a posição do psicólogo Bandura quanto à aprendizagem.
- 2 O que você entende por aprendizagem de *insight*?
- 3 O que os neobehavioristas chamam de reforço?

JEAN PIAGET: AS CONTRIBUIÇÕES CONTEMPORÂNEAS PARA A CONCEITUAÇÃO DA APRENDIZAGEM

1 INTRODUÇÃO

Diante das posições inatistas ou empiristas que dominavam seu tempo, Jean Piaget tentou propor uma explicação alternativa sobre como se constrói o conhecimento, na qual o conhecimento é resultado da interação entre o sujeito e a realidade que o cerca. Desta forma, ao agir sobre a realidade vai construindo propriedade desta, ao mesmo tempo em que constrói sua própria mente. Por isso, essa posição foi denominada de construtivismo, que iremos descrevê-lo a seguir.



Jean Piaget: nasceu em 1896 e faleceu em 1980, em Neuchâtel, na Suíça. Obteve grau de bacharel em Ciências Naturais em 1916 e doutorou-se em Filosofia dois anos depois. Estudou psicologia em Zurich e desenvolveu uma vasta investigação no campo da epistemologia.

FIGURA 24 – JEAN PIAGET



FONTE: Disponível em: <pedagogiasimples.blogspot.com>. Acesso em: 20 ago. 2011.

2 A CONCEPÇÃO CONSTRUTIVISTA

O construtivismo é uma epistemologia, uma teoria do conhecimento aplicada à educação escolar. Não aceita a visão imutável da educação tradicional, em que os valores são eternos, os clássicos por si só são importantes, o conhecimento está pronto e acabado e pode ser transmitido em sua totalidade por um professor, restando ao educando somente memorizá-lo, sem inovação, repetindo apenas o que as elites anteriores repetiam, sem visão de continuidade e transformação.

Para o construtivismo, o homem constrói a mente e o conhecimento na interação com outros homens, com o meio ambiente e com os objetos, visa à transformação da sociedade, a popularização do conhecimento, numa visão de processo, aceitando a dialética, a reflexão, o diálogo, para que o educando possa exercer na plenitude direitos e deveres, como cidadão.

Quando a criança nasce, dispõe de algumas capacidades inatas que lhe permitem agir sobre o mundo, receber informação do exterior através dos sentidos e transmitir informação sobre seus estados. Sua capacidade de ação sobre a realidade manifesta-se, sobretudo, nas atividades reflexas que lhe permitem, por exemplo, sugar ou alimentar-se. No entanto, essas capacidades estão muito longe das que alcançará quando chegar à idade adulta.

Como é possível então que o sujeito forme seus conhecimentos a partir de uma base tão exígua?

Piaget sustenta que o sujeito também herda uma forma de funcionamento que compartilha com outros organismos vivos e que consiste basicamente na capacidade de adaptar-se ao meio, para organizar suas condutas e a realidade exterior. Piaget fez uma minuciosa investigação sobre a forma como o ser humano constrói seus conhecimentos, descrevendo características do modo de pensar, falar e agir das crianças e adolescentes, o que resultou num dos tópicos mais divulgados de sua teoria: os estágios de desenvolvimento.

Os estágios de desenvolvimento descritos por Piaget são o sensório-motor, o pré-operatório, o operatório concreto e o operatório formal, que serão apresentados no quadro a seguir, de forma sucinta, visto não ser o foco de discussão do presente capítulo.

QUADRO 5 – FASES DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO/AFETIVO EM PIAGET

Fases	Características
Sensório-motor (0-2 anos)	Está dividido em três subestágios, sendo marcado inicialmente por coordenações sensoriais e motoras de fundo hereditário (reflexos, necessidades nutricionais). Na sequência, ocorre a organização das percepções e hábitos. Por último, é caracterizado pela inteligência prática, que se refere à utilização de percepções e movimentos organizados em esquemas de ação que, gradativamente, vão se tornando intencionais, dirigidos a um resultado. A criança começa a perceber, gradativamente, que os objetos à sua volta continuam mesmo se não estiverem sob seu campo de visão.
Pré-operatório (2-6 anos)	Surgimento da função simbólica, aparecimento da linguagem oral. Característica egocêntrica em termos de pensamento (centrado nos próprios pontos de vista), linguagem e modos de interação. A lógica do pensamento depende da percepção imediata, não sendo possíveis operações mentais reversíveis.
Operatório concreto (6-11 anos)	Pensamento mais compatível com a lógica da realidade, embora ainda preso à realidade concreta. Reversibilidade de pensamentos (uma operação matemática, por exemplo, pode ser reversível). Compreende gradativamente noções lógico-matemáticas de conservação de massa, volume, classificação. O egocentrismo diminui, surgindo uma moral de cooperação e de respeito mútuo (moral da obediência).
Operatório formal (a partir dos 11-12 anos)	Pensamento hipotético-dedutivo. Capacidade de abstração. Egocentrismo tende a desaparecer. Construção da autonomia, com avanços significativos nos processos de socialização.

FONTE: Nunes (2009)

O que se deve ter muito presente é que, na concepção de Piaget, o que o sujeito pode conhecer da realidade, em certo momento, está diretamente determinado por seus conhecimentos anteriores.

Segundo o construtivismo, o sujeito deve construir tanto seus conhecimentos quanto suas ideias sobre o mundo, com seus próprios instrumentos de conhecer. Ao longo de seu conhecimento, passa por uma série de estágios, que são formas diferentes de interagir com a realidade.

Na educação escolar, o professor não é autoritário, mas tem autoridade. O respeito é mútuo e professor e aluno são sujeitos dos acontecimentos. Acredita que o conhecimento tem raízes históricas e sociais, que o mestre deve iniciar o trabalho, como ponto de partida, no nível em que se encontra o aluno, para ajudá-lo a alcançar o ponto de chegada. O ensino deve ser desenvolvido do concreto para o abstrato, da ação para a conceituação, do simples para o complexo. Aceita a teoria de valores e considera a educação sempre ideológica.

O construtivismo considera a maturação como própria da idade e todo trabalho escolar deve ser contextualizado, buscando a transformação da realidade. A práxis deve ser trabalhada, ou seja, não se deve separar teoria e prática. O professor deve fazer intervenções contínuas, direcionar e procurar os ajustamentos.

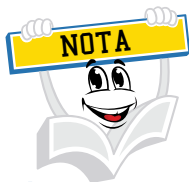
O educador deve ter competência técnica, metodologia e saber criar um clima favorável ao aprendizado. A formação docente construtivista deve ser teórica, científica e prática. Deve ter em mente que a popularização do conhecimento é importante. Encara a educação como um processo amplo, holístico, e o ensino escolar como político, sistematizado, ideológico e no contexto. Considera as dificuldades e as zonas críticas como inerentes ao processo de ensino e aprendizagem.

3 MOVIMENTOS SIMULTÂNEOS E INTEGRADOS: A ASSIMILAÇÃO E A ACOMODAÇÃO

A aprendizagem é o conjunto de mecanismos que o organismo movimenta para se adaptar ao meio ambiente. Piaget afirma que a aprendizagem se processa através de dois movimentos simultâneos e integrados, mas de sentido contrário: a assimilação e a acomodação (BORDENAVE; PEREIRA, 2002).

Assimilar envolve a noção de que conhecer consiste numa significação, dada pelo sujeito, àquilo que é percebido. Por exemplo, uma criança que tem conhecimento na área de informática e sempre manipula apenas o jogo existente em seu computador. Um dia é convidada para jogar no computador de um amigo. Embora o jogo ali encontrado possua diferenças, o garoto conhece bem os comandos centrais para conduzir a atividade, logo se integrando, sem maiores esforços, ao jogo proposto.

A acomodação exige uma modificação dos esquemas mentais assimilados, a fim de que um novo conhecimento seja construído. Tomando o exemplo acima, suponhamos que o jogo proposto pelo amigo tivesse um grau elevado de complexidade em relação aos jogos com os quais a criança já brincou. Ela teria então que passar por um processo de descoberta de estratégias, de tentativas de acertos ou mesmo troca de informações com o amigo, a fim de compreender o jogo, ou seja, mudar seus esquemas mentais (e de ação) em função do novo objeto (jogo complexo).



- **Assimilação:** ação do sujeito sobre o objeto do conhecimento, podendo incorporar esse objeto a esquemas mentais já existentes no sujeito.

- **Acomodação:** o sujeito age sobre o objeto, e este, por suas características específicas, impele o sujeito a uma transformação de seus esquemas mentais, a fim de que possa incorporar este novo objeto do conhecimento.

Para Piaget, o desenvolvimento do sujeito se dará no sentido de promover uma adaptação mais precisa da realidade. As estruturas mentais, assim como os processos afetivos da criança, tenderão a alcançar níveis cada vez mais elevados de desenvolvimento, em função da ação recíproca entre a criança e seu ambiente. Esse processo se dará por meio de sucessivas assimilações e acomodações do sujeito na interação com os objetos de conhecimento.

4 PROCESSO DE EQUILIBRAÇÃO

O ponto de equilíbrio entre a assimilação e acomodação, descritas acima, é o mecanismo autorregulador, que denominamos **equilíbrio**. Convém lembrar alguns princípios que, segundo Pozo (2002), devem reger a aprendizagem associativa e, em geral, também todas as situações em que a aprendizagem construtiva seja a meta prioritária, que deveria integrar outras formas mais elementares de aprender através de associações:

1. Estabelecer associações ou contingências adequadas entre os comportamentos dos alunos e certas ocorrências ambientais relevantes, de forma que tendam a se favorecer os comportamentos eficazes e a reduzir a probabilidade das menos eficientes.
2. Selecionar aquela informação que seja funcional em outras tarefas de aprendizagem posteriores, em especial de natureza construtiva, proporcionando oportunidades adequadas para sua prática reiterada e continuada.
3. Fomentar a automatização e condensação desse conhecimento instrumental para novos alunos, mediante exercícios que integrem cada vez mais informação, planejando, controlando e supervisionando a prática dos alunos, de forma que se proporcione a eles informação adequada para corrigir seus erros e melhorar a eficácia de suas rotinas.

5 O ERRO NO PROCESSO DE APRENDER

Em uma abordagem construtivista, o erro é uma importante fonte de aprendizagem. O aprendiz deve sempre questionar-se sobre as consequências de suas atitudes e, a partir de seus erros ou acertos, ir construindo seus conceitos, ao invés de servir apenas para verificar o quanto do que foi repassado para o aluno foi realmente assimilado, como é comum nas práticas empiristas. Piaget utiliza o erro como mais uma técnica de aprendizagem. Na visão de Piaget, aprender, em suma, não consiste em incorporar informações já constituídas e, sim, em reinventá-las através da própria atividade do sujeito (CASTORINA, 1988).

Para La Taille (1997, p. 25), a teoria piagetiana da inteligência humana reorganizou o enfoque sobre o erro, considerando vários aspectos, “de pecado capital da aprendizagem, o erro ganhou certa nobreza, foram demonstradas sua função e utilidade”.

Chamaremos de erro tanto as ideias infantis que contradizem os conhecimentos solidamente estabelecidos pela humanidade – por exemplo, a Terra gira em torno do Sol ou que os astros se movem em razão de leis físicas e não em decorrência de alguma forma de intencionalidade –, quanto aquelas que as próprias crianças, quando mais velhas, abandonarão definitivamente, por exemplo, que a Lua as segue ou que os sonhos têm materialidade (LA TAILLE, 1997, p. 25).

Se uma pessoa erra e continua errando, uma das três situações está ocorrendo, segundo a teoria piagetina (PIAGET, 1991):

1. Se a pessoa não tem estrutura suficiente para compreender determinado conhecimento, deve-se criar um ambiente melhor de trabalho, clima, diálogo, porque é impossível criar estruturas necessárias. Por exemplo, não se deve ensinar conhecimentos abstratos, teorias complicadas para uma criança que ainda não atingiu a faixa etária esperada, que se encontra no período das operações concretas.
2. Se a pessoa possui estruturas em formação, o professor deve trabalhar com a ideia de que o erro é construtivo, deve fazer a mediação, ajudando o aluno a superar as dificuldades.
3. Se a pessoa possui estruturas e não aprende, os procedimentos estão errados. O professor fará intervenção para que o aluno tome consciência do erro. Em muitos casos, quem deve mudar os seus procedimentos é o professor.

O erro se relaciona ao sistema de filtragem usado pelos adultos para selecionar, através de respostas dos alunos, quanto às concepções dos alunos dos assuntos e questões às quais eles respondem. Para os professores, respostas imprecisas estão erradas. Para os alunos, respostas imprecisas, frequentemente, representam o estágio de seu pensamento corrente sobre os tópicos.

Pense o quão diferentes os processos de aprendizagem e avaliação nas escolas seriam, se os professores viessem a se ver como ligados cognitivamente aos alunos que eles ensinam.

Assim, ao invés de dar uma tarefa à criança e medir quão bem ela faz ou quão mal ela erra, pode-se dar uma tarefa à criança e observar quanta ajuda e de que tipo ela necessita, para completar a tarefa de maneira bem-sucedida. Sob este enfoque, a criança não é avaliada sozinha. Antes, o sistema social do professor e da criança é avaliado dinamicamente, para determinar quanto ele progrediu.



Caro(a) acadêmico(a), que tal relaxar um pouco e assistir a um documentário sobre Jean Piaget? Esse documentário é apresentado pelo professor Yves de La Taille, discutindo os principais conceitos da teoria piagetiana e sua obra. Vídeo interessante e didático, que possibilita, em linguagem acessível, uma visão geral dos trabalhos de Piaget. Tem duração de 60 minutos.

RESUMO DO TÓPICO 2

Neste tópico você viu que:

- Segundo Piaget (1991), a evolução do conhecimento é um processo contínuo, construído a partir da interação ativa do sujeito com o meio físico e social.
- Piaget entendeu que a lógica implicada na relação organismo-meio poderia ser estendida para o estudo dos processos intelectuais e afetivos, trazendo noções como a de adaptação biológica para o estudo das funções cognitivas.
- Assimilar envolve a noção de que conhecer consiste numa significação, dada pelo sujeito, àquilo que é percebido. Em contato com um determinado objeto ou fato, a criança o investiga e tenta dar um sentido ao que percebeu, imprimindo uma lógica própria para conhecer.
- O mecanismo de acomodação exige uma modificação dos esquemas mentais assimilados, a fim de que um novo conhecimento seja construído.
- Uma contribuição central de Piaget à área educacional diz respeito à ideia de que o ser humano constrói ativamente seu conhecimento acerca da realidade externa e de que as interações entre os sujeitos são um fator primordial para seu desenvolvimento intelectual e afetivo.
- A aprendizagem, para Piaget, é um processo complexo, que requer elaboração interna de um modo ativo e singular, não sendo um ato de incorporação passiva e mecânica.

AUTOATIVIDADE



No decorrer deste tópico, a teoria de Piaget buscou responder à indagação sobre como o sujeito constrói o conhecimento. Este é o momento para retomar aspectos importantes deste estudo, respondendo as questões a seguir:

- 1 Explique os conceitos de assimilação e acomodação.
- 2 Descreva o papel do professor na visão construtivista.
- 3 Cite uma contribuição de Piaget à área educacional.



LEV VYGOTSKY: A TEORIA SOCIOCULTURAL

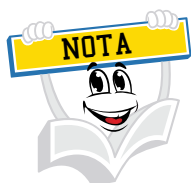
1 INTRODUÇÃO

Vygotsky estava preocupado com a formação da mente, com o desenvolvimento dos seres humanos, com a linguagem, com a formação de conceitos, com o pensamento em diferentes culturas, com a relação sujeito-ambiente e trabalho, com os signos criados pelo homem, com a estimulação interna e externa, com a relação intrapessoal e interpessoal, com o cérebro humano diante da evolução histórica e com o intercâmbio social.

Enquanto os animais agem e reagem à natureza de uma forma sensorial instintiva, o homem extrapola suas capacidades sensoriais pelo uso de instrumentos construídos por meio do trabalho coletivo, no qual interage com outros homens.

FONTE: Disponível em: <<http://nosbrincamos.blogspot.com/2009/07/construcao-social-da-crianca-construcao.html>>. Acesso em: 6 out. 2011.

A linguagem representa a cultura e depende do intercâmbio social. Trabalha com a ideia de zonas de desenvolvimento, onde acredita que todos temos uma zona de desenvolvimento real, composta por conceitos que já dominamos. Nesse tópico você encontrará os conceitos utilizados por Vygotsky mais detalhados.



Lev Semenovich Vygotsky: nasceu em 1896 na Bielorrússia e morreu em 1934. Graduiu-se na Universidade de Moscou, com aprofundamento em literatura, realizando estudos nas áreas da Medicina e do Direito. Iniciou seu percurso na psicologia após a Revolução Russa (1917). Desenvolveu trabalhos na área de aprendizagem escolar, infância e educação especial.

FIGURA 25 – LEV SEMENOVICH VYGOTSKY



FONTE: Disponível em: <psicopedagogiabrasil.com.br>. Acesso em: 20 ago. 2011.

2 DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Aqui, toda psique humana constitui-se a partir do coletivo, sendo substancialmente distinta das concepções anteriores, em que se advoga uma constituição intrinsecamente individual e interna, delegando-se ao contexto social, no máximo, a função de facilitar ou dificultar o desenvolvimento.

FONTE: Disponível em: <www4.ifes.com.br/biblioteca/repbib/000000/000000F0.pdf>. Acesso em: 6 out. 2011.

A importância do **ambiente** no desenvolvimento cognitivo pode ser considerada como ponto em comum entre as abordagens de Piaget e de Vygotsky, pois, para ambos, é a partir da experiência, da ação sobre o meio, que a criança se desenvolve. A diferença básica está, entretanto, no fato de que enquanto o construtivismo piagetiano considera o ambiente estritamente em termos dos estímulos que oferece, a segunda posição teórica privilegia fortemente as relações pessoais e a influência cultural.

Autores sócio-históricos como Wallon e Vygotsky defendem que o desenvolvimento humano ocorre na e através da interação social, sendo que nesta interação a criança constrói seu conhecimento e a si mesma, enquanto sujeito. Vygotsky acreditava que o desenvolvimento segue a aprendizagem. As crianças são capazes de realizar tarefas um tanto além do seu nível de desenvolvimento se lhes for oferecido um estímulo por indivíduos mais maduros.

Ambos trouxeram grandes contribuições ao conhecimento sobre a forma de a criança ser e modificar-se, e atualmente vêm exercendo significativa influência entre os pesquisadores da área de educação infantil. Seus trabalhos os inserem em uma linha teórica que pode ser chamada de sócio-histórica, por considerarem a constituição social do sujeito dentro de uma cultura concreta.

FONTE: Adaptado de: <www.uneb.br/.../dedc/.../Manografia-Rosana-Cerqueira-dos-Santos.p>. Acesso em: 6 out. 2011.

Para Vygotsky, a experiência como fator influente no desenvolvimento se insere no seu conceito de atividade do indivíduo no mundo, mediado pelos sistemas simbólicos de que dispõe, sendo a linguagem o principal deles.

A **linguagem** permite que o mundo seja refratado na consciência humana por meio dos significados culturais selecionados pelo sujeito e por ele apropriados com um sentido próprio, embora impregnado de valores e motivos sociais historicamente determinados. Segundo Oliveira (2002, p. 129), “[...] a aquisição de um sistema linguístico dá forma ao pensamento e reorganiza as funções psicológicas, sua atenção, memória e imaginação”.

A perspectiva sócio-histórica do desenvolvimento destaca a importância do jogo, das interações e dos espaços e ratifica a pré-escola como um espaço privilegiado de desenvolvimento. Os estudos sobre o jogo e a brincadeira associados à linguagem e à construção do conhecimento indicam-nos os elementos centrais do projeto pedagógico para educação infantil (ROCHA, 1999).

E estudos recentes têm mostrado que o jogo e as brincadeiras são ferramentas indispensáveis no desenvolvimento infantil, no qual o avanço de pesquisas acerca da imagem da criança em diferentes culturas mostra como os historiadores estão ampliando seu objeto de estudo e atingindo a criança e seus brinquedos, pois para a criança não há atividade mais completa do que o brincar.

Pela brincadeira, segundo Santos (1999), ela é introduzida no meio sociocultural do adulto, constituindo-se num modo de assimilação e recriação da realidade. Nesse sentido, a trajetória infantil não pode ser pensada somente pela ótica da razão. Ela passa, necessariamente, pela via do brincar.

É na brincadeira, com os objetos (brinquedos), que as rotinas das práticas cotidianas podem ser ressignificadas pelas crianças, utilizando a linguagem como instrumento no processo de construção do conhecimento.

Para Oliveira (1993), a brincadeira tem tido uma crescente mediação linguística, sendo comprovada nas situações reproduzidas pelas crianças, nas quais a memória torna-se menos ação, pois os comportamentos são mais baseados em regras, revelando que a construção da identidade tem início muito cedo na infância.

Na infância, a imaginação, a fantasia e o brinquedo não são atividades que podem se caracterizar apenas pelo prazer que proporcionam. Segundo Rocha (1999), a criança muito pequena tem suas limitações pelas restrições situacionais e seu comportamento é em grande parte determinado pelas condições existentes no ambiente imediato. Por outro lado, ela tem uma tendência à satisfação imediata de seus desejos.

Para Vygotsky, a cultura molda o psicológico, isto é, determina a maneira de pensar. Ele estava, portanto, sempre preocupado com a formação da mente, com os estágios de desenvolvimento dos seres humanos, com a linguagem, com a formação de conceitos, com o pensamento em diferentes culturas, com a relação sujeito-ambiente e trabalho, com os signos criados pelo homem, com a estimulação interna e externa, com as relações intrapessoais e interpessoais, com o cérebro humano diante da evolução histórica e com o intercâmbio social.

FONTE: Adaptado de: <www4.ifes.com.br/biblioteca/repbib/000000/000000F0.pdf>. Acesso em: 6 out. 2011.

Portanto, para Vygotsky, desenvolvimento e aprendizagem estão interligados desde o primeiro ano de vida da criança, tendo em vista que a instrução das habilidades infantis envolve a mediação proveniente dos adultos antes, durante e depois da prática escolar. Neste sentido, a inadequação das interações entre adultos e crianças e das crianças entre os seus iguais pode levar a dificuldades no processo de aprendizagem e, por conseguinte, em seu desenvolvimento.

3 A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO E DA SUBJETIVIDADE

A teoria de Vygotsky é uma das teorias do desenvolvimento humano que afirmam a existência de relações mais que metafóricas entre a linguagem usada para descrever os processos mentais e aquela usada para falar sobre as atividades desempenhadas no mundo físico.

É neste autor que pode ser encontrada a forte ênfase na ideia de que a capacidade de aprender através da instrução é uma característica fundamental da inteligência humana. Quando os adultos ajudam as crianças a realizar coisas que estas são incapazes de fazer sozinhas, eles promovem o desenvolvimento do conhecimento e das capacidades. Ao cooperar com os indivíduos dotados de mais conhecimento, a criança não se limita a aprender e internalizar lições sobre tarefas específicas; ela também toma contato com o próprio processo de instrução e o internaliza.

Este autor releva o significado da fala infantil. Para ele, ela é social e comunicativa quanto à origem e à intenção, sendo também uma atividade física, um modo de controlar o próprio corpo, a fim de atingir objetivos e evitar o desconforto. Então, as ações físicas que servem para manipular e organizar o mundo não são as únicas que se internalizam para tornar-se pensamento; também a atividade física da fala, que serve para regular as ações dos outros, internaliza-

se para criar o pensamento verbal. Assim, todas as formas de pensamento são também atividades.

Ao mesmo tempo, a teoria de Vygotsky considera a possibilidade de que as crianças compreendem aquelas coisas que são características comuns de sua vivência social. Aprender como pensar e aprender sobre coisas relativamente desconhecidas não são realizações naturais que ocorrem com o tempo, mas formas especiais de autorregulação, as quais se fundamentam em vivências relevantes, inclusive escolares.

O ensino escolar confronta as crianças com uma fala que, muitas vezes, ou mesmo na maioria das vezes, é independente do contexto físico imediato. As crianças que têm fluência na linguagem de código elaborado acharão a comunicação e a aprendizagem relativamente mais fáceis que aquelas cujas principais vivências de linguagem se restringem a um código mais restrito. Estas diferenças, por sua vez, nascem das exigências linguísticas e pessoais associadas aos diferentes papéis e ocupações dentro da sociedade. Portanto, as diferenças de educabilidade e inteligência não seriam inatas, mas produtos diretos das primeiras vivências sociais (WOOD, 1996).

Nesta perspectiva, os valores da educabilidade escolar constituem-se de forma articulada com os relativos ao grupo de pertencimento da criança. Assim, à medida que os valores de casa e os da escola coincidem, as crianças têm probabilidades de criar bases mais sólidas para a definição de sua personalidade. Mas quando as discrepâncias entre os dois sistemas são profundas, as crianças podem ficar confusas e entediadas ou criar resistências.

Por outro lado, nos casos em que as crianças partilham do mesmo dialeto que o professor, a comunicação entre eles tende a ser relativamente fácil; onde, porém, existem diferenças marcantes, o estabelecimento e manutenção de uma relação comunicativa e da compreensão mútua pode ser mais difícil de conseguir, inibindo assim a transmissão de conhecimentos e a sua compreensão e dificultando, portanto, o próprio processo da educabilidade escolar.

A Educação Infantil busca aproximar cultura, linguagem, cognição e afetividade como elementos constituintes do desenvolvimento humano voltado à construção da imaginação e da lógica. Neste sentido, pode atuar como agente de transmissão de conhecimentos elaborados pelo conjunto das relações sociais, presentes em determinado momento histórico. Tais pressupostos constituem, também, o conceito de educabilidade da criança.

O desenvolvimento da linguagem prossegue no decorrer de todos os anos de escola. As crianças precisam aprender novas maneiras de se comunicar, para que possam aprender aquilo que as escolas procuram ensinar. Do mesmo modo, também os professores se deparam, na escola, com exigências linguísticas e comunicativas especiais, que requerem recursos e uma perícia que são específicos ao processo de educação.

O pensamento não é simplesmente expresso em palavras, é por meio delas que ele passa a existir. Cada pensamento tende a relacionar alguma coisa com outra, a estabelecer uma relação entre as coisas. Cada pensamento se move, amadurece e se desenvolve, desempenha uma função, soluciona um problema. Esse fluxo de pensamento corre como um movimento interior através de uma série de planos. Ou seja, o pensamento não coincide de forma exata com os significados das palavras. O pensamento vai além, porque capta as relações entre as palavras de uma forma mais complexa e completa que a gramática faz na linguagem escrita e falada. Para a expressão verbal do pensamento, às vezes é preciso um esforço grande para concentrar todo o conteúdo de uma reflexão em uma frase ou em um discurso. Portanto, podemos concluir que o pensamento não se reflete na palavra; realiza-se nela, na medida em que é a linguagem que permite a transmissão do seu pensamento para outra pessoa (VYGOTSKY, 1989).

No processo infantil, segundo Vygotsky, a construção do pensamento e da subjetividade é um processo cultural, e não uma formação natural e universal da espécie humana. Ela se dá graças ao uso de signos e ao emprego de instrumentos elaborados através da história humana em um contexto social determinado.

De acordo com Oliveira (2002), o homem extrapola suas capacidades sensoriais pelo uso de instrumentos construídos por meio do trabalho coletivo, no qual interage com outros homens. Esses instrumentos não se reduzem à dimensão material, mas incluem a utilização de signos [...]”.

4 ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

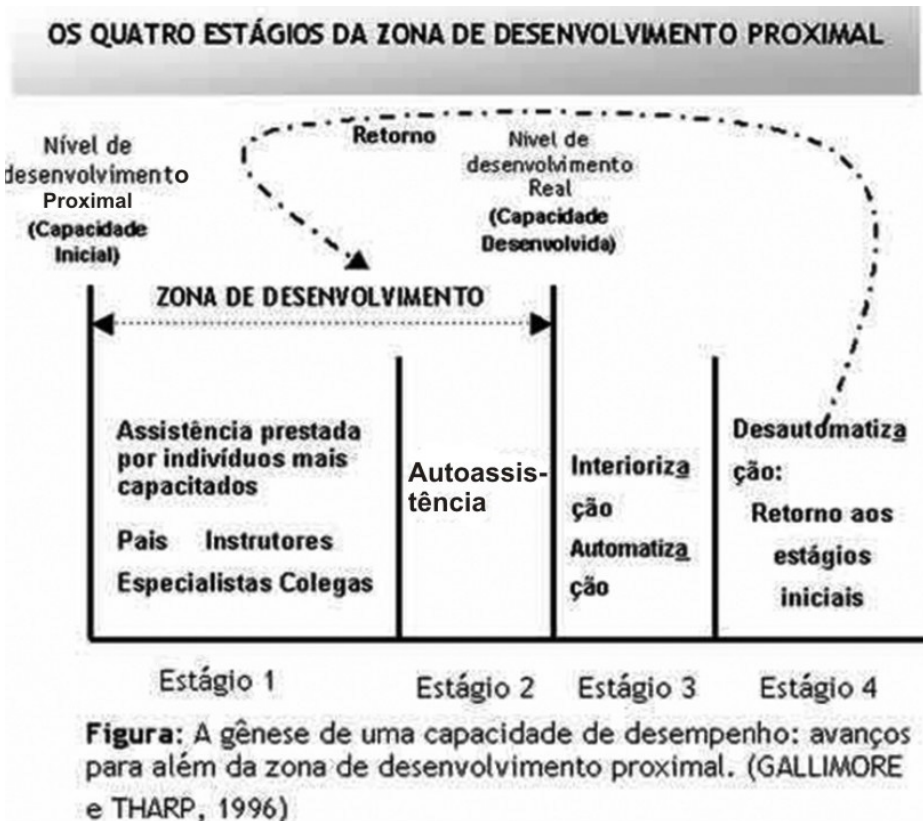
Uma das maiores contribuições de Vygotsky à teoria da educação foi o que ele denominou de zona de desenvolvimento proximal, que é a amplitude entre o nível de capacidade cognitiva observável, ou o desempenho da criança onde ela está no momento presente, em termos cognitivos, e a capacidade latente, a competência que ela pode atingir quando ajudada por um par mais experiente. Ele usou esse conceito para se referir ao “hiato” que existe entre um indivíduo, aquilo que ele é capaz de fazer sozinho e o que ele é capaz de realizar com a ajuda de outro indivíduo dotado de mais habilidades ou conhecimentos. O processo de aprendizagem estaria, portanto, em interação com o desenvolvimento, sendo as intenções sociais e o contexto sociocultural como aspectos centrais.

Vygotsky remete a importância da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) indicando aquele conjunto de habilidades onde o sujeito pode ter sucesso se **assistido por um adulto ou alguém mais experiente**.

Assim, desenvolve dois conceitos-chave: aquele referente à capacidade já completada (desenvolvimento real) e aquele que está na iminência de ser efetivado (desenvolvimento potencial).

Podemos exemplificar com uma criança que já tem capacidade de, sozinha, montar um quebra-cabeça de quatro peças. Neste sentido, já conhece elementos deste jogo, como o encaixe de peças, as cores, reconhecimento das figuras, o que podemos chamar de desenvolvimento real. Com o auxílio de outra pessoa de maior conhecimento, a criança poderá ser desafiada a avançar para a montagem de um quebra-cabeça de seis peças. A intervenção do outro vai requerer estratégias diversas, como lançar perguntas, apresentar modelos, pistas, que favoreçam o desenvolvimento do pensamento, da atenção voluntária, da memória mediada e da atividade reflexiva. Neste caso, a mediação possibilita que o potencial para montar um jogo mais complexo se torne uma função real no desenvolvimento da criança.

FIGURA 26 – A GÊNESE DE UMA CAPACIDADE DE DESEMPENHO: AVANÇOS PARA ALÉM DA ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL



FONTE: Disponível em: <<http://escoladeredes.ning.com/photo/zona-de-desenvolvimento/next>>. Acesso em: 6 out. 2011.

No entanto, algumas crianças têm zonas de desenvolvimento proximal maiores que outras, mesmo quando seus níveis atuais de desempenho são semelhantes. Segundo ele, a criança transforma as informações que recebe de acordo com as estratégias e conhecimentos por ela já adquiridos em situações vividas com outros parceiros mais experientes. Portanto, a teoria de Vygotsky também proporciona um modo de conceitualizar as diferenças individuais nas formas de educar a criança.

A noção de zona de desenvolvimento proximal refere-se à distância entre o **nível de desenvolvimento real** do indivíduo, ou seja, sua capacidade de apresentar uma ação independentemente de pistas externas, compreendendo, portanto, funções já amadurecidas, e a capacidade de responder orientado por indicações externas a ele, ou seja, baseada em funções em processo de amadurecimento. Após operar com esses instrumentos externos, o indivíduo cria uma mediação semiótica interna e responde às situações com base em conceitos, imagens, habilidades e outros recursos. **E o nível de desenvolvimento potencial**, detectado quando a criança não consegue resolver um problema sozinho e necessita de ajuda de professores, companheiros mais capazes, pistas, demonstração de modelos.

FONTE: Adaptado de: <www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1218>. Acesso em: 6 out.2011.

Neste modelo, o sujeito – no caso, a criança – é reconhecido como ser pensante, capaz de vincular sua ação à representação de mundo que constitui sua cultura, sendo a escola um espaço e um tempo onde este processo é vivenciado, onde o processo de ensino-aprendizagem envolve diretamente a interação entre sujeitos.

FONTE: Disponível em: <www.artigonal.com> Educação > Ciência>. Acesso em: 6 out. 2011.

Essa interação e sua relação com a imbricação entre os processos de ensino e aprendizagem podem ser mais bem compreendidas quando nos remetemos ao conceito de ZDP.

Para Vygotsky (1996), **Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)** é a distância entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, determinado pela capacidade de resolver problemas independentemente, e o nível de desenvolvimento potencial, demarcado pela capacidade de solucionar problemas com ajuda de um parceiro mais experiente. São as aprendizagens que ocorrem na ZDP que fazem com que a criança se desenvolva ainda mais, ou seja, desenvolvimento com aprendizagem na ZDP leva a mais desenvolvimento, por isso dizemos que, para Vygotsky, tais processos são indissociáveis.



"A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário" (VYGOTSKY, 1989, p. 97).

O processo de ensino-aprendizagem na escola deve ser construído tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança, num dado momento e com relação a um determinado conteúdo a ser desenvolvido; e como ponto de chegada, os objetivos estabelecidos pela escola, supostamente adequados à faixa etária e ao nível de conhecimentos e habilidades de cada grupo de crianças. O percurso a ser seguido nesse processo estará balizado pelas possibilidades das crianças, isto é, pelo seu nível de desenvolvimento potencial.

FONTE: Disponível em: <www.profala.com/artpsico38.htm>. Acesso em: 6 out. 2011.

Desta forma, os processos já consolidados, por um lado, não necessitam da ação externa para serem desencadeados; processos ainda nem iniciados, por outro lado, não se beneficiam dessa ação externa. Para uma criança que já sabe amarrar sapatos, por exemplo, o ensino dessa habilidade seria completamente sem efeito; para um bebê, por outro lado, a ação de um adulto que tenta ensiná-lo a amarrar o sapato é também distante do horizonte de desenvolvimento de suas funções psicológicas. Só se beneficiaria do auxílio na tarefa de amarrar os sapatos a criança que ainda não aprendeu bem a fazê-lo, mas já desencadeou o processo de desenvolvimento dessa habilidade.

FONTE: Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie2.pdf>. Acesso em: 6 out. 2011.

O professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.

É justamente nesta zona de desenvolvimento proximal que a aprendizagem vai ocorrer. A função de um educador escolar, por exemplo, seria, então, a de favorecer esta aprendizagem, servindo de mediador entre a criança e o mundo. É no âmago das interações no interior do coletivo, das relações com o outro, que a criança terá condições de construir suas próprias estruturas psicológicas (CRECHE FIOCRUZ, 2004).

É assim que as crianças, possuindo **habilidades parciais**, as desenvolvem com a ajuda de parceiros mais habilitados (mediadores), até que tais habilidades passem de **parciais** a **totais**. Temos que trabalhar, portanto, com a estimativa das potencialidades da criança, potencialidades estas que, para tornarem-se

desenvolvimento efetivo, exigem que o processo de aprendizagem, os mediadores e as ferramentas estejam distribuídos em um ambiente adequado (VASCONCELLOS; VALSINER, 1995).

Temos, portanto, uma interação entre desenvolvimento e aprendizagem, que se dá da seguinte maneira: em um contexto cultural, com aparato biológico básico para interagir, o indivíduo se desenvolve movido por mecanismos de aprendizagem provocados por mediadores.

FIGURA 27 – RELACIONADA À APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE MEDIAÇÃO



FONTE: Disponível em: <proautinclusao.blogspot.com>. Acesso em: 6 out. 2011.

5 MEDIAÇÃO E INTERAÇÃO

Outro conceito-chave de Vygotsky é a mediação. Segundo a teoria vygotskiana, toda relação do indivíduo com o mundo é feita por meio de instrumentos técnicos – como, por exemplo, as ferramentas agrícolas, que transformam a natureza – e da linguagem – que traz consigo conceitos consolidados da cultura à qual pertence o sujeito.

FONTE: Disponível em: <A obra do psicólogo ressalta o papel da escola no ... Controversia>. Acesso em: 6 out. 2011.

Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. Para o teórico, o sujeito é interativo, pois adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio, a partir de um processo denominado **mediação**.

Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa então de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento (OLIVEIRA, 1993).

Quando um indivíduo aproxima sua mão da chama de uma vela e a retira rapidamente ao sentir dor, está estabelecida uma relação direta entre o calor da chama e a retirada da mão. Se, no entanto, o indivíduo retirar a mão quando apenas sentir o calor e lembrar-se da dor sentida em outra ocasião, a relação entre a chama da vela e a retirada da mão estará mediada pela lembrança da experiência anterior. Se, em outro caso, o indivíduo retirar a mão quando alguém lhe disser que pode se queimar, a relação estará mediada pela intervenção dessa outra pessoa.

FONTE: Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2183-6.pdf>. Acesso em: 6 out. 2011.

Vygotsky trabalha com a noção de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma relação mediada. As funções psicológicas superiores, memória voluntária, atenção consciente, imaginação criativa, linguagem, pensamento conceitual, percepção mediada, apresentam uma estrutura tal que entre o homem e o mundo real existem mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana.

FONTE: Disponível em: <ppgav.ceart.udesc.br/.../Mestrado%20Tambi%20arquivo%202%20pd>. Acesso em: 6 out. 2011.

Vygotsky distinguiu dois tipos de elementos mediadores: **os instrumentos e os signos**. O uso de instrumentos objetiva uma mudança no meio, ocorrendo uma transformação externa. Pode-se, então, descrever que o pensamento é formado na vida social à medida que os modos de organização do ambiente presente em determinado contexto social fornecem aos indivíduos nele imersos os conhecimentos, as técnicas e os motivos necessários ao desempenho das tarefas sociais historicamente construídas naquela cultura.

Segundo Vygotsky (1989), a realização de tais tarefas, por sua vez, modifica esses instrumentos materiais e simbólicos ou leva à criação de outros. E entre outros signos, a apropriação pela pessoa da linguagem de seu grupo social constitui o processo mais importante no seu desenvolvimento.

Para que a criança se aproprie dos conhecimentos e avance em seu desenvolvimento, é necessário que ela utilize signos culturais, que medeiam sua relação com o meio. Os signos podem ser exemplificados por sistemas de representação gráfica por meio da escrita, de diagramas, de desenhos, de mapas etc. Os signos são elementos que representam ou expressam outros objetos, eventos, situações. Por exemplo, a palavra mesa é um signo que representa o objeto mesa.

Vygotsky (1989) afirma que o signo é um meio de que se vale o homem para influenciar psicologicamente em sua própria conduta, ou na dos demais; é um meio para sua atividade interior, dirigida a dominar o próprio ser humano: o signo está orientado para dentro.

São inúmeras as formas de utilizar signos como instrumentos que auxiliam no desempenho de atividades psicológicas. Por exemplo, fazer uma lista de compras por escrito, utilizar um mapa para encontrar determinado local, dar um nó num lenço para não esquecer um compromisso, são apenas exemplos de como constantemente recorremos à mediação de vários tipos de signos para melhorar nossas possibilidades de armazenamento de informações e de controle de ação psicológica.

Vygotsky busca compreender as características do homem através do estudo da origem e desenvolvimento da espécie humana, tomando o surgimento do trabalho e a formação da sociedade humana, com base no trabalho, como sendo o processo básico que vai marcar o homem como espécie diferenciada.

FONTE: Disponível em: <catiamarxeducar.blogspot.com/2010/.../lev-semenovich-vygotsky.ht>. Acesso em: 6 out. 2011.

No trabalho, desenvolve-se por um lado a atividade coletiva e, portanto, as relações sociais e, por outro lado, a criação e utilização de instrumentos.

O instrumento, segundo Oliveira (1993), é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza. É feito ou buscado especialmente para certo objetivo. Ele carrega consigo, portanto, a função para a qual foi criado e o modo de utilização desenvolvido durante a história do trabalho coletivo, ou seja, é um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo.

É interessante observar que os processos de mediação também sofrem transformações ao longo do desenvolvimento do indivíduo, pois constituem funções psicológicas mais sofisticadas. Os processos mediados serão construídos ao longo do desenvolvimento, não estando ainda presentes nas crianças pequenas. Assim, a mediação é um processo essencial para tornar possíveis atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo.



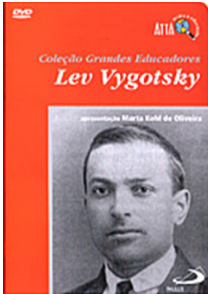
Caro(a) académico(a), antes de continuar a leitura, segue um quadro comparativo das três teorias de aprendizagem que vimos até o momento.

QUADRO 6 – QUADRO COMPARATIVO ENTRE O BEHAVIORISMO, HISTÓRICO-SOCIAL E O CONSTRUTIVISMO

Concepções de aprendizagem	Behaviorismo	Histórico-Social	Construtivismo
Palavras-chave	Comportamento, reforço, condicionamento, estímulo.	Mediação, Zona de Desenvolvimento Proximal, os processos mentais elementares e os superiores.	Maturação, assimilação, acomodação, equilíbrio.
Eixos da teoria (defende)	O ser humano é controlado por influências externas (meio) e não por processos internos.	Vem o papel da mediação social nas relações entre o indivíduo e seu ambiente (mediado pelas ferramentas) e nas atividades psíquicas intraindividuais (mediadas pelos signos).	Cada um gera suas próprias regras e modelos, e o aprendizado é um processo de ajuste do nosso modelo mental para a acomodação de novas experiências.
Principais teóricos	Skinner	Vygotsky	Piaget
Como o estudante aprende?	Ensino programado, programação dos objetivos e dos conteúdos da educação.	Exige planeamento constante e reorganização contínua de experiências significativas para os alunos. Deve-se antecipar ao que o aluno ainda não sabe, nem é capaz de aprender sozinho.	Através de uma interação radical do sujeito com seu meio, a partir de estruturas previamente existentes no sujeito.
Papel do estudante	Cabe adquirir os comportamentos desejáveis, fazendo os ajustes necessários.	Sujeito ativo do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, pois é ele que age sobre o instrumento mediador da sua ação.	É o sujeito do processo e deve participar ativamente do próprio aprendizado, mediante a experimentação.

Papel do professor	Tem como função planejar, arranjar e controlar a aprendizagem para um maior desempenho, sendo ele e os textos a fonte de informação.	Passa a ser o agente mediador, propondo desafios aos seus alunos e ajudando-os a resolvê-los, realizando com eles ou proporcionando atividades em grupo, em que aqueles que estiverem mais adiantados poderão cooperar com os demais.	É visto tanto como um apresentador do conhecimento como um facilitador de experiências. Sua tarefa é criar situações de aprendizagem que facilitem a construção individual do conhecimento.
Estratégia pedagógica	Baseia-se na ênfase do método e na eficácia da estruturação dos recursos externos, como principais promotores da aprendizagem.	A mediação do tutor é parte integrante do processo de aprendizagem do aluno.	Deve proporcionar um ambiente onde os estudantes confrontam-se com problemas cheios de significado, porque estão vinculados ao contexto de sua vida real.
Fracasso/Sucesso/ Avaliação Escolar	O aluno necessita realizar uma série de atividades e testes, e somente após determinado número de acertos estará apto a passar para a unidade seguinte e outras atividades. O aluno passa a estudar de forma linear, com conteúdos e atividades predeterminados.	Poderá avaliar, durante o processo, não somente o nível das propostas que estão sendo feitas, o nível de desenvolvimento real do aluno - revelado através da produção independente -, bem como seu nível de desenvolvimento proximal - onde ainda necessita de ajuda.	Condena a rigidez nos procedimentos de ensino, as avaliações padronizadas e a utilização de material didático demasiadamente estranho ao universo pessoal do aluno.

FONTE: A autora



Caro(a) acadêmico(a), sugiro que assista a um documentário apresentado pela professora Marta Kohl, da Universidade de São Paulo. Explicita os conceitos fundantes da obra de Vygotsky, em especial, na relação com a educação. Coleção Grandes Educadores.

RESUMO DO TÓPICO 3

Neste tópico você viu que:

- Vygotsky define a aprendizagem como um processo central no desenvolvimento humano, como apropriação de conhecimentos, habilidades, signos, valores, envolvendo a interação do sujeito com o mundo cultural no qual se insere.
- A teoria vygotskyana compreende que o desenvolvimento do sujeito, desde o início da vida, ocorre em virtude de um processo de apropriação que ele realiza dos significados culturais que o circundam, o que o faz ascender a uma condição eminentemente humana.
- Zona de Desenvolvimento Proximal é definida como uma zona cognitiva onde os estudantes são ainda capazes de trabalhar (solucionar problemas) se assistidos, mas ainda não são capazes de fazê-lo sozinhos.
- Para Vygotsky, o professor deve trabalhar na Zona de Desenvolvimento Proximal de modo a fazer avançar a fronteira da Zona de Desenvolvimento Real, definida como aquela zona cognitiva onde o aluno pode trabalhar só.
- O professor deve apresentar problemas que contenham elementos dentro da Zona de Desenvolvimento Real, mas que contenham também elementos da zona cognitiva que se encontra em fase de desenvolvimento: a Zona de Desenvolvimento Proximal. O trabalho em grupo e cooperativo entre os estudantes mais avançados (ou o próprio professor) fará com que os alunos avancem, transformando assim a Zona de Desenvolvimento Proximal em Zona de Desenvolvimento Real.
- Vygotsky trabalha com a função mediadora dos instrumentos e dos signos na atividade humana. O uso de instrumentos objetiva uma mudança no meio, ocorrendo uma transformação externa.
- O signo é um meio de que se vale o homem para influenciar psicologicamente em sua própria conduta, ou na dos demais. É um meio para sua atividade interior, dirigida a dominar o próprio ser humano: o signo está orientado para dentro.

AUTOATIVIDADE



Prezado(a) acadêmico(a), neste tópico você estudou sobre o processo de aprendizagem na psicologia de Vygotsky. Agora chegou a sua vez de retomar algumas ideias e conceitos que trabalhamos nesse tópico. Responda as questões a seguir:

- 1 Explique sua compreensão sobre o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, apresentado por Vygotsky.
- 2 Considerando a teoria de Vygotsky, explique como as práticas pedagógicas podem ser desenvolvidas nas escolas.
- 3 Descreva qual a importância da mediação no processo de aquisição do conhecimento.



HENRI WALLON: A AFETIVIDADE COMO ELEMENTO DO APRENDIZADO COGNITIVO

1 INTRODUÇÃO

Henri Wallon (1968) pensa o homem como um ser biológico-social. A relação entre o biológico e o social é complementar e recíproca: um não existe sem o outro. É nessa trama que o ser humano forma seu psiquismo, sua personalidade e sua identidade. Wallon (1968, apud GALVÃO, 2000) afirma que o ser humano encontra-se dependente de uma dupla transformação em sua evolução, seja ela de fatores biológicos ou de fatores sociais, tornando-se um sujeito “geneticamente social”, pois ele só se define como humano ou se completa como humano através do social. “... para Wallon, o ser humano é organicamente social, isto é, sua estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura para se atualizar” (DANTAS, 1992, p. 36).

Wallon (1968) objetiva compreender a gênese dos processos psíquicos do ser humano, apresentando uma concepção de desenvolvimento que inclui, de forma integrada, as dimensões intelectual, afetiva e motora. Assim, a teoria psicogenética de Wallon preocupa-se com a explicação da relação entre a criança e seu meio social; com as mudanças que vão se processando nos diferentes momentos de seu desenvolvimento; com suas necessidades e interesses específicos, e com o que o ambiente social lhe oferece para suprir suas demandas.



Henri Wallon (1879-1962) nasceu na França. Realizou uma trajetória de estudo em vários campos, como Filosofia, Medicina, Psicologia e Educação. Na Educação atuou intensamente, participando de debates e movimentos, dando contribuições para as áreas do ensino e aprendizagem.

FIGURA 28 – HENRI WALLON



FONTE: Disponível em: <pedagogiaaopedaleta.com>. Acesso em: 20 ago. 2011.

2 UM SER BIOLÓGICO-SOCIAL

Para Wallon, o desenvolvimento da criança é fortemente influenciado pelo tipo de adulto que cada sociedade deseja formar, dado que as potencialidades psicológicas existentes são, crucialmente, dependentes da ideologia, da cultura e do contexto social onde se desenvolve esta criança (VASCONCELOS; VALSINER, 1995).

No processo de desenvolvimento da criança pressupõe-se que as interações entre fatores biológicos, sociais e psicológicos possibilitam a ocorrência de transformações qualitativas. A influência mais primitiva, mais forte e mais fundamental que é exercida sobre a criança é a do ambiente social, sendo esta força mais atuante a partir dos três anos de idade, quando diminuem a simbiose afetiva e o sincretismo subjetivo que precedem a diferenciação entre o indivíduo e as pessoas do seu meio social (WALLON, 1968).

Preocupado com o psiquismo humano, Wallon devotou-se ao estudo da criança, porque é na infância que encontramos a gênese dos processos psíquicos. A psicogenética apresentada por Wallon (1975) não determina um limite de desenvolvimento para as crianças, uma vez que este acontece de acordo com as interações delas com o ambiente, consentindo ou não que haja condições para a aquisição do conhecimento.

Wallon (1968), ao estudar a formação da pessoa, criou uma teoria de desenvolvimento da personalidade na qual o indivíduo é constituído principalmente de afetividade e de cognição. A teoria postulada é conhecida como **psicogênese da pessoa completa**. Wallon acreditava que “a tarefa da Psicologia é explicar o processo de desenvolvimento, mais do que simplesmente descrevê-lo” (OLIVEIRA; TEIXEIRA, 2002, p. 28). Sobre o desenvolvimento humano, postulou que este possui etapas claramente distintas, que se sucedem em ordem fixa e invariável, estas dependentes de fatores orgânicos, mas heterogêneas na sua duração, porque dependem de condições individuais e do contexto no qual o indivíduo está inserido. Isso significa que “...a cada idade estabelece-se um tipo particular de interações entre o sujeito e seu ambiente” (GALVÃO, 2000, p. 39).

A passagem de um estágio a outro é marcada por conflitos, rupturas ou retrocessos no desenvolvimento de ordem endógena (relacionados à maturação) ou exógenas (condições do meio, da cultura), que obedecem a **leis** que regulam o desenvolvimento da criança (WALLON, 1975).

A primeira delas, a lei de **alternância funcional**, caracteriza-se pelo ritmo geral do desenvolvimento, referindo-se a todas as suas funções e domínios. “Por essa razão, num mesmo estágio observa-se uma ambivalência que ora o faz parecer de elaboração íntima, ora de reação ao meio” (WALLON, 1995, p. 240).

As características do sono de um recém-nascido, comparadas às características de uma criança escolar, de um adolescente ou de um idoso, podem exemplificar a lei da alternância funcional, para Wallon (1995). Por exemplo, o recém-nascido precisa de mais tempo de sono, o que permite a ele tanto a construção de si quanto sua adaptação ao meio. O idoso, por sua vez, alterna períodos de sono com períodos de insônia. Os processos de sono e vigília, que se alternam e apresentam ritmos diferentes, permitem a construção do eu e a elaboração da realidade.

A segunda lei é a **preponderância funcional**. Cada estágio do desenvolvimento da criança é marcado pela ênfase ou na afetividade ou na cognição. A função afetiva e motora prevalece nos primeiros anos de existência da criança, enquanto a função do conhecimento intelectual passa a existir mais tardiamente. Vale destacar que quando a afetividade predomina em determinados estágios, os indivíduos apresentam atitudes emocionais pautadas ora em mimetismos (imitação do comportamento do outro), ora em oposição (demarcando o contraste afetivo), elaborando-se psicologicamente para o exercício da autonomia.

A predominância funcional diz respeito ao fato de que em cada fase predomina um tipo de atividade como recurso principal de interação entre a criança e seu meio. Esses recursos são de ordem cognitiva ou afetiva. Quando é o intelecto que predomina, a ênfase da atividade da criança orienta-se para a construção do real e do conhecimento do mundo físico. Nos momentos em que predomina o afeto, as atividades da criança voltam-se à construção do Eu (WALLON, 1995).

Por fim, a terceira lei de Wallon é a da **diferenciação e integração funcional**, na qual as possibilidades consagram um novo estágio, não extinguindo

as conquistas anteriores, mas subordinando-as a seu controle. Essas interações progressivas das funções mais simples pelas mais complexas e atuais provêm do processo de integração entre as funções nervosas. Convém ressaltar, todavia, que na teoria walloniana integração não significa nem justaposição, nem combinação e nem mesmo uma espécie de associação entre fatores distintos e contraditórios entre si. A evolução da criança é composta por uma série de integrações sucessivas, sendo, por isso mesmo, descontínua e atravessada por crises seguidas de mutações (WALLON, 1995).

As características desenvolvimentais resultantes dos processos de integração funcionais podem não ser definitivas, uma vez que o sujeito precisa adaptar-se às condições de seu próprio desenvolvimento e do contexto em que vive.

A periodização do desenvolvimento humano proposta por Wallon (1995) estabelece seis estágios de desenvolvimento. O primeiro estágio refere-se ao período intrauterino, no qual prevalecem comportamentos reflexos e motores, organicamente estabelecidos, que são observáveis ao nascimento e permitem a adaptação do recém-nascido ao mundo extraútero. O segundo estágio é denominado impulsivo-emocional e ocorre entre o nascimento e o primeiro ano de vida da criança. A criança está voltada para si mesma e ainda não consegue distinguir-se do mundo. Neste estágio, as emoções são os instrumentos de interação da criança com o seu meio e indicam a impossibilidade da criança em satisfazer suas próprias necessidades. Essa imperícia, entretanto, é compensada pela capacidade do bebê em desencadear reações nos outros a partir de suas manifestações afetivas. Os outros, adultos cuidadores, são os responsáveis por interpretar e significar suas necessidades e intermediar a relação da criança com a realidade externa a ela.

O estágio sensório-motor e projetivo ocorre entre um e três anos. Neste estágio, a criança volta-se ao mundo exterior a partir da exploração do ambiente por meio da locomoção e da manipulação de objetos. Neste período, observamos também o desenvolvimento das funções simbólicas (a curiosidade, a brincadeira do faz de conta) e da linguagem. A inteligência é prática. O domínio funcional no estágio sensório-motor e projetivo é o da cognição. O pensamento é caracteristicamente sincrético, o que significa que a percepção da realidade estará bastante relacionada àquilo que é visto – os objetos são “colados” à realidade, às suas funções ou às ações dos outros sobre eles.

Dos três aos seis anos, a criança vivencia o estágio do personalismo, no qual predominam as relações afetivas decorrentes das interações sociais. Neste estágio a criança adquire maior consciência de si mesma e tende a buscar sua independência. É típico comportar-se de modo opositivo nas suas relações interpessoais. Você consegue descrever algumas cenas em que essas características ficam evidentes?

Oliveira e Teixeira (2002) indicam comportamentos para os quais devemos atentar no estágio do personalismo: as atitudes da criança nessa etapa são

caracterizadas pela habitual recusa oposição/inibição; manha no sentido explícito de tirar proveito ou vantagem; sentimento possessivo manifesto pela veemência do meu; defensividade e reivindicação; sedução e encanto, conforme a idade.

A entrada da criança no universo escolar marca o início do período categorial, quinto estágio do desenvolvimento, segundo Wallon (1995). Neste estágio prevalecem os processos cognitivos. A criança passa a interessar-se pelas coisas, pelo conhecimento e pela conquista do mundo externo a ela. Isso só é possível devido à consolidação das funções simbólica e de linguagem, que possibilitam à criança organizar as informações e os conhecimentos do mundo, a partir das definições de suas próprias características. Neste estágio, “a criança aprenderá a conhecer-se como uma personalidade polivalente e o aumento no conhecimento preciso de si própria irá permitir que ajuste suas condutas às circunstâncias particulares” (OLIVEIRA; TEIXEIRA, 2002, p. 32).

O pensamento torna-se mais organizado. A escola, além de cumprir seu papel na construção do conhecimento, pode contribuir com a resolução de conflitos, dificuldades desse sujeito nos seus diferentes estágios do desenvolvimento.

No sexto estágio, a afetividade volta a predominar. O início da puberdade e a experiência adolescente implicam em mudanças corporais e exigem a reformulação de características da personalidade, bem como: a vivência de conflitos pessoais, morais e existenciais. A marca deste estágio são os sentimentos ambivalentes sobre si mesmo e sobre o mundo, por exemplo: o desejo de ser criança e de ser adulta, a timidez e a arrogância. Contudo, o que parece mais desintegrador é, na verdade, um trunfo que o sujeito humano alcança nessa etapa. A dúvida perante si mesmo no mundo é uma boa base para o espírito da construção, da invenção e descoberta, da aventura e da criação (WALLON, 1995).

Neste estágio, também, firma-se o pensamento de tipo científico, no qual o jovem procura descobrir as razões subjacentes à realidade.

Olhar a criança como um ser contextualizado, que é social por natureza e que se individualiza a partir de interações sociais, bem como compreender sua totalidade como um ser afetivo, intelectual, motor e social, significa valorizar as contribuições da perspectiva de Wallon sobre o desenvolvimento humano.



Portanto, o quadro a seguir apresenta, resumidamente, os estágios de desenvolvimento propostos por Wallon.

QUADRO 7 – RESUMO DOS ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO PROPOSTOS POR WALLON

Estágios	Características
Impulsivo emocional (1 ano)	Momento marcado por inabilidade motora (e simbólica), dependência de cuidados maternos, movimentos desordenados. Comunica-se por meio da emoção (choro, medos, sons que vão se diferenciando). Inicialmente, a criança não percebe diferenciação entre seu corpo e os objetos do mundo externo. As manifestações emocionais iniciais produzem efeitos no ambiente, mobilizam a presença do outro, já sendo um contato de caráter social. Os adultos vão introduzindo gradativamente a criança no contexto cultural em que vivem.
Sensório-motor projetivo (1-3 anos)	A criança começa a explorar o mundo físico, a manipulá-lo. Maior autonomia de movimentos. Utilização de uma inteligência prática (conhecimento perceptivo e motor da realidade). O pensamento está atrelado aos gestos/movimentos. Há uma projeção do pensar em manifestações motoras. Início do desenvolvimento da função simbólica (movida pela ação).
Personalista (3-6 anos)	Momento de formação da personalidade/construção da subjetividade. Há o predomínio dos aspectos afetivos na relação da criança com o ambiente. Busca de autonomia, negação do outro, contraposição a ordens, comportamentos arredios em determinadas situações, mas ainda com forte vínculo com a família e necessidade de aprovação. Pensamento sincrético, fabulação, contradição, incoerências na fala e na escrita. Função simbólica consolidada. Tentativa de autoconstituição, de construção de si.
Categorial (6-11 anos)	Avanços no plano da inteligência. Redução do sincretismo. Pensa formando categorias, consegue organizar séries, classificar, diferenciar, compreender a realidade de forma mais objetiva. Interesses da criança pelos objetos externos, conhecimento da realidade, curiosidades. Energia do sujeito volta-se para o mundo externo. Conflitos entre ampliar o universo de atividades a serem conhecidas e preservar a relação com as pessoas importantes para ela.
Adolescência (11 anos em diante)	Inicia-se a puberdade e, com ela, mudanças no plano afetivo nas relações consigo e com os outros. O componente afetivo é mais racionalizado, em virtude de mudanças no campo intelectual. Momento de construção de si, de busca de novos sentidos. Depara-se com o desafio (conflito) de buscar sua identidade, de ampliar seus vínculos afetivos, sem com isso perder a afeição de pessoas significativas, como, por exemplo, os pais.

FONTE: Nunes (2009)

3 AS EMOÇÕES: A BASE DA INTELIGÊNCIA

Na visão de Wallon (apud GALVÃO, 2000), a afetividade contém uma função essencial no processo de desenvolvimento da personalidade, e este, por sua vez, constitui-se sob a alternância dos comandos funcionais. O surgimento do afeto precede o surgimento da inteligência. Para Wallon (1995), a criança é um ser social desde o nascimento, e os processos afetivos são anteriores a qualquer tipo de comportamento de outra natureza. Antes de conhecer e descobrir o mundo físico, o recém-nascido conserva-se voltado para si como se estivesse ampliando determinadas desenvolturas para poder, depois de certo tempo, interagir com o mundo.

A afetividade é de muita conveniência, para Wallon (1975), pois, por intermédio de outras pessoas, fornece à criança o melhor meio de se adaptar às condições de existência, visto que lhe consente alterá-las em seu proveito.

As emoções pertencem a um meio diferente do meio puramente físico; é num outro plano que elas fazem sentir seus efeitos. Sua natureza resulta expressamente de um traço que lhes é essencial: sua extrema contagiosidade de indivíduo a indivíduo. Elas implicam relações interindividuais; dependem de relações coletivas; o meio que lhes corresponde é o dos seres vivos (WALLON, 1995, p. 122).

Então, podemos afirmar que, para Wallon (1995), a afetividade expressa por meio da emoção tem funções bastante definidas, que permitem o desenvolvimento do indivíduo. Você consegue relacioná-las? A primeira função parece evidente na história da espécie: permitir a sobrevivência filogenética, por meio da adaptação ao meio físico e social. A segunda função parece ser decorrência da primeira: a afetividade, por meio da expressão emocional, permite a mediação das relações interpessoais. Emocionar-se também proporciona ao indivíduo formas psicomotoras de se relacionar com o mundo – por exemplo, se você sentir medo de altura, sua ação provavelmente será a de evitar lugares muito altos. E, por fim, a afetividade possibilita a compreensão e a representação da realidade para o indivíduo e para os outros.

Segundo Wallon (1975), o desenvolvimento da inteligência de um indivíduo ocorre ao longo de toda a sua vida e está vinculado ao seu desenvolvimento total, como um ser social, afetivo, cognitivo e motor. Wallon (1975, p. 379) afirma que “não há forma de se dirigir à inteligência da criança, sem se dirigir à criança no seu todo”. É certo que processos cognitivos, como a inteligência, dependem do complexo orgânico. Entretanto, eles só podem existir em função de um mundo físico externo ao indivíduo.

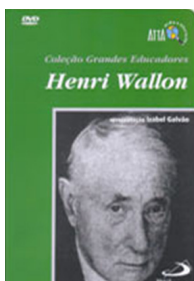
Para a perspectiva de Wallon (1975), as emoções são a base da inteligência. Outro fator que interfere nos processos de aprendizagem refere-se ao contexto no qual a criança está inserida. Neste contexto, destaca-se o grupo de colegas que compartilham, por exemplo, o espaço escolar, pois o grupo e as relações

estabelecidas para o seu funcionamento possibilitam à criança significar papéis e desenvolver uma consciência de si e dos outros. Ao longo do desenvolvimento do indivíduo, a inteligência, primeiramente expressa por pensamentos confusos, sincréticos e com alto grau de emotividade, passa a ser balizada pela razão, que estabelece uma relação de filiação e de oposição com as emoções para encontrar o “equilíbrio”.

Podemos afirmar então que existe uma conexão entre emoção e o funcionamento da inteligência, sendo a primeira um fenômeno cuja função é mobilizar o outro, o que denota seu caráter socializado. A emoção é um elemento de expressão, que inclui aspectos orgânicos ao qual o professor precisa estar atento.

A escola necessita lidar adequadamente com as emoções dos alunos, não intensificando situações de frustração e ansiedade, pois isto poderia interferir no funcionamento intelectual da criança, em seu processo de aprendizagem. O professor precisa estar ciente, também, das suas próprias reações emocionais frente ao aluno, compreendendo que o desenvolvimento da pessoa atravessa momentos conflituosos, de grande expressão emocional.

Antes de qualquer separação entre a afetividade e a inteligência, existe uma integração que as permite conviver concomitantemente, mesmo quando o período é propício para a preponderância de apenas uma delas. A afetividade, assim como a inteligência, não aparece pronta nem permanece imutável. Ambas evoluem ao longo do desenvolvimento: são construídas e se modificam de um período a outro, pois, à medida que o indivíduo se desenvolve, as necessidades afetivas se tornam cognitivas (ALMEIDA, 1999, p. 50).



Caro(a) acadêmico(a), para um maior conhecimento, assista a um documentário que traz a concepção de desenvolvimento de Henri Wallon, explicitada por Ízabel Galvão, tornando acessível a compreensão das ideias centrais desse estudioso. Coleção Grandes Educadores.

RESUMO DO TÓPICO 4

Neste tópico você viu que:

- Wallon concebe o desenvolvimento humano de forma integrada, por meio das dimensões intelectual, afetiva e motora, bem como da alternância funcional entre razão e emoção.
- A teoria walloniana preocupa-se com a explicação da relação entre a criança e seu meio social, com as mudanças que vão se processando, nos diferentes momentos de seu desenvolvimento, com suas necessidades e interesses específicos e com o que o ambiente social lhe oferece para suprir suas demandas.
- Wallon enfatiza os processos emocionais e afetivos num cenário educacional em que predomina o componente intelectual do conhecimento.
- É na ação sobre o meio humano que deve ser buscado o significado das emoções.
- A aprendizagem tem papel importante como uma ação que requer atividade psíquica complexa e estruturação do próprio sujeito.
- Na teoria walloniana espera-se que ocorram experiências de ensino propiciadoras de interações grupais. O trabalho pedagógico deve ser realizado apresentando conteúdos que alternem a construção do mundo, objetivo, e construção do eu, subjetividade, através de atividades que possibilitem a expressão verbal, corporal e emocional.

AUTOATIVIDADE



Caro(a) acadêmico(a)! Você aprendeu sobre a perspectiva de Wallon para aprendizagem. Agora responda às seguintes questões:

- 1 Como a escola pode contribuir para o desenvolvimento integral da criança na perspectiva walloniana?
- 2 Escreva sobre o significado das emoções no ato de aprender, aliado à teoria de Wallon.
- 3 Descreva com o que a teoria psicogenética se preocupa.



PAULO FREIRE: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

1 INTRODUÇÃO

Segundo o MEC (1999), o desenvolvimento industrial brasileiro contribuiu para a valorização da educação de jovens e adultos sob pontos de vista diferentes. Havia os que a entendiam como domínio da língua falada e escrita, visando o domínio das técnicas de produção; outros, como instrumento de ascensão social; outros, ainda, como meio de progresso do país; e, finalmente, aqueles que a viam como ampliação da base de votos.

Após o sucesso das suas experiências, as ideias de Paulo Freire passaram a ser reconhecidas em todo o país. Seu trabalho direcionou diversas experiências de educação organizadas por distintos atores com graus variados de ligação com o aparato governamental, sendo praticado por diferentes grupos culturais, ocorrendo assim grandes mudanças no paradigma teórico-pedagógico sobre a EJA. Nessa mesma década, criou-se também a Campanha de Educação Rural e a Campanha Nacional do Analfabetismo.

Em 1964, quando houve o golpe militar, Paulo Freire foi caçado, punido e exilado, e suas ideias, por não agradarem ao sistema e o governo da época, foram proibidas de circular no Brasil durante muito tempo. Mas, ainda assim, Paulo Freire continuou desenvolvendo no exterior suas ideias conscientizadoras sobre a educação de adultos, onde utilizou de palavras geradoras para propor que fosse feita uma reflexão sobre os problemas existentes na educação de jovens e adultos e a melhor maneira de superá-los.

FONTE: Disponível em: <www4.ifes.com.br/biblioteca/repbib/000000/000000F4.pdf>. Acesso em: 7 out. 2011.

Observa-se, portanto, que a Educação de Adultos ganha espaço a partir do debate em torno da educação popular. Como afirma Freire apud Gadotti (2001, p. 15), “o conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção de educação popular, na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras”.

Nesta perspectiva intensificou-se a preocupação com a melhoria da educação, não apenas em termos de atendimento à demanda escolar, mas, sobretudo, com a permanência dos alunos nas escolas. Também se tinha uma preocupação para assegurar aos alunos uma aprendizagem que favorecesse o desenvolvimento total de suas capacidades e colocação no campo de trabalho. Visto que o analfabetismo, nesta época, tinha como fator principal a pobreza e a marginalização.

Então, outra visão passou a ser gerada: o analfabetismo passou a ser interpretado como um vínculo gerado pela desestrutura social, que favorecia uma pequena parte da população. Este processo se dá através da construção e reconstrução do conhecimento, o qual desenvolve na pessoa diferentes capacidades: afetivas, cognitivas e físicas.

FONTE: Disponível em: <www4.ifes.com.br/biblioteca/repbib/000000/000000F4.pdf>. Acesso em: 7 out. 2011

Conforme o MEC (1999), com a Constituição promulgada em 1988, o dever do Estado para com a Educação de Jovens e Adultos é ampliado, ao se determinar a garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria. Cabe ainda evidenciar alguns pontos importantes sobre o tratamento dado pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9.394/96, no que se refere à Educação de Jovens e Adultos. Em seu artigo 3º, determina a LDB, dentre os princípios que devem servir de base ao ensino, **igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; garantia e padrão de qualidade, valorização da experiência extraescolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.**

No Artigo 37, assim se expressa: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria” (MEC, 1999, p. 14).

No entanto, como afirma Gadotti (1979), a Educação de Jovens e Adultos deve ser sempre uma educação multicultural, uma educação que desenvolva o conhecimento e a integração na diversidade cultural. Ou seja, uma educação para a compreensão mútua, contra a exclusão por motivos de raça, sexo, cultura ou outras formas de discriminação, e, para isso, o educador deve conhecer bem o próprio meio do educando, pois somente conhecendo a realidade desses jovens e adultos é que haverá uma educação de qualidade.

2 O APRENDIZADO NO ADULTO

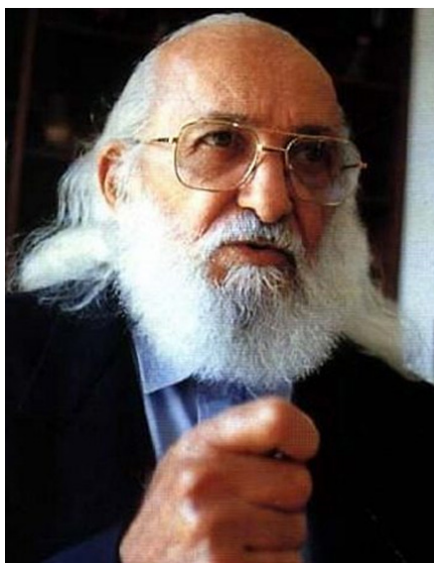
Como Freire (1983), acredita-se que a educação de jovens e adultos não deve ser apenas simples técnicas mecânicas de ler e escrever. Nesse caso, a formação de professores para esse tipo de ensino deve ir além de treinamento e cursos de capacitação, que os tornem apenas técnicos em aprendizagem. Faz-se necessário,

em contrapartida, além de teorias, o conhecimento de uma metodologia voltada para uma educação diferenciada, considerando a especificidade do universo da educação de jovens e adultos. Sendo que é a escola e o professor que escolhem o tipo de concepção de vida, sociedade e os métodos e conteúdos que serão trazidos aos seus alunos para lhes proporcionar um maior domínio de conhecimento.



Paulo Freire nasceu no dia 19 de setembro de 1921 em Recife, no Nordeste do Brasil, e faleceu em 2 de maio de 1997 em São Paulo. Estudioso, ativista social e trabalhador cultural, desenvolveu uma pedagogia crítico-liberadora.

FIGURA 29 – PAULO FREIRE



FONTE: Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/fotos>>. Acesso em: 20 ago. 2011.

Ele deve apropriar-se de conhecimentos nas diferentes áreas, utilizando-se de experiências e da reflexão como ferramenta de compreensão e análise do próprio fazer pedagógico.

Nesta visão, os conteúdos que os educadores da EJA devem aplicar para seus alunos têm que focar num ensino voltado para uma competência capaz de analisar a realidade cotidiana, que os levem a participar dos processos decisórios que encontrarem.

Frente ao outro (professor ou aluno), através da livre conversação e da fala argumentativa, o professor se constitui como sujeito que aprende.

Segundo Marques (1997), é da interlocução dos saberes que resulta a aprendizagem enquanto saber novo, saber reconstruído a partir dos saberes prévios dos interlocutores, isto é, saberes constituídos em anterioridade, prévios às relações com que se vão reconstruir enquanto aprendizagem, não mera repetição ou cópia, mas efetiva reconstrução enquanto desmontagem e recuperação de modo novo, na perspectiva do diálogo de interlocutores constituídos em comunidades de livre-conversa e de argumentação.

Segundo Gadotti (2001), o sucesso de um programa de educação de jovens e adultos é facilitado quando o educador é do próprio meio. Contudo, nem sempre é possível. É preciso formar educadores provenientes de outros meios, não apenas geográficos, mas também sociais. No mínimo, esses educadores precisam respeitar as condições culturais do jovem e adulto analfabeto. Eles precisam fazer o diagnóstico histórico-econômico do grupo ou comunidade onde irão trabalhar, e estabelecer um canal de comunicação entre o saber técnico (erudito) e o saber popular. Ou seja, o professor deverá ter conhecimentos profundos de conteúdos e métodos formais de ensino, porque ele é o centro do conhecimento na sala de aula. É na interação em sala de aula que professores e alunos constroem conhecimento, em um contexto discursivo de interlocução, dialogicidade, na busca por uma aprendizagem significativa, em que ambos, professores e alunos, aprendem, mutuamente. É desta relação, em que ambos aprendem e discutem os significados de desvelar a realidade (sair do senso comum), nas suas dimensões histórica, social, econômica e cultural, que se dá a produção textual, tanto oral como escrita.

Conforme Barreto (2001), é vital que sejam utilizados na formação os mesmos instrumentos metodológicos que deverão ser usados pelos alfabetizadores em salas de aula. Dentro de uma visão não autoritária de educação, os instrumentos metodológicos principais são: observação e registro; análise da prática; estudo; avaliação e planejamento.

Através desse conhecimento, o educador da EJA é capaz de repensar como está agindo na sua prática e na teoria, e ter uma visão mais ampla de como administrar as aulas, fazendo da mesma um lugar agradável, onde o educando possa debater suas ideias, construir coletivamente e individualmente produção de textos, e olhar para o contexto social como quem sabe expressar e enxergar o meio onde convive socialmente.

Assim, o ensino da educação de jovens e adultos não deve se preocupar apenas em reduzir números e índices de analfabetismo, deve ocupar-se de fato com a cultura do educando, com sua preparação para o mercado de trabalho formal, e em inseri-lo intelectualmente na sociedade, pois assim, como prevista nas Diretrizes Curriculares da EJA, a mesma tem como função: reparar, qualificar e equalizar o ensino.

FONTE: Disponível em: <www4.ifes.com.br/biblioteca/repbib/000000/000000F4.pdf>. Acesso em: 7 out. 2011.

Os educadores precisam estar atentos para as demandas e potencialidades dos sujeitos da EJA, considerando-os sujeitos em todas as propostas e projetos pedagógicos. Como nos alerta Carrano (2000, p.10), sobre os sujeitos jovens: “Ao dialogarmos como educadores, nos abrem para a totalidade do processo educativo do qual a escola e seus sujeitos são partes indissociáveis”.

O papel do professor é despertar a curiosidade, indagar a realidade, problematizar, ou seja, transformar os obstáculos em dados de reflexão para entender o processo educativo, que, como qualquer faceta do social, está relacionado com seu tempo, sua história e seu espaço.

3 O MÉTODO DE PAULO FREIRE

A proposição pedagógica de Paulo Freire está baseada numa visão crítica e transformadora, nasce como uma forma de se contrapor à concepção alienadora e alienante de homem e de educação, propondo uma pedagogia dos homens, empenhando-se na luta por sua libertação. Pensou num método de educação construído em cima de ideia de um diálogo entre educador e educando, onde há sempre partes de cada um no outro. Não poderia começar com o educador trazendo pronto, do seu mundo, do seu saber, o seu método e o material da fala dele. “É um método que se constrói a cada vez que ele é coletivamente usado dentro de um círculo de cultura de educadores e educandos” (FREIRE, 1983, p. 25).

O método de Freire para alfabetizar adultos está embutido numa teoria de educação e de alfabetização, o qual compreende cinco etapas rigorosamente planejadas e desenvolvidas, permitindo que os alfabetizadores se juntem a especialistas e ao povo e vão a campo buscar elementos teórico-empíricos para nortear sua ação alfabetizadora.

A primeira etapa de desenvolvimento do método constitui-se na preparação dos educadores para a investigação de campo, ou seja, os pesquisadores fazem a delimitação da área e iniciam a codificação ao vivo. Na segunda fase, os investigadores selecionam algumas contradições, identificadas nos dados recolhidos, a partir das quais serão elaboradas as codificações que vão servir às investigações temáticas. Nesta segunda fase, os investigadores se debruçam sobre o planejamento e elaboração das situações codificadoras que serão apresentadas aos educandos.

A terceira fase da investigação constitui-se na volta dos investigadores para a área de trabalho, para inaugurar os diálogos decodificadores, nos círculos de investigação temática, ou melhor, nessa fase oferecem os elementos fundamentais para a sistematização dos conteúdos programáticos. Ela tem início quando, terminadas as decodificações nos círculos, os investigadores começam o estudo sistemático e interdisciplinar dos seus achados. Porém, esta fase é concluída com a

devolução, ao povo, de forma sistematizada e ampliada, das temáticas que com eles serão decifradas, ampliadas e estudadas nos círculos de cultura, representadas por codificações que, pelo processo dialógico, serão decodificadas. Todo esse processo complexo de investigação culmina com a quinta fase, que consiste no trabalho de aquisição da leitura e escrita. É o momento em que Paulo Freire começa o trabalho efetivo de alfabetização.

Essas etapas propiciadas pelo método representam, de forma articulada, uma prática de pesquisa e de ensino em que acontecem todos os passos pedagógicos: o planejamento, o acompanhamento e a avaliação, que sempre é autoavaliação.

Desta maneira, o objetivo de Paulo Freire quando propôs o método para alfabetizar adultos era o de propiciar formas de ajudar a população analfabeta a organizar reflexivamente o pensamento, de maneira a superar o seu pensamento ingênuo, passando para um pensamento lógico, abstrato. Para que pudesse ajudar no processo de construção de consciência crítica, no entendimento do que ocorreria na sociedade em fase de transição e das possibilidades que os homens conscientes e organizados teriam na sociedade (MOURA, 1999).

Portanto, o que Paulo Freire pretendia era que, pela educação e pela alfabetização, os educadores, mediados por uma relação dialógica e ajudados pelos recursos político-pedagógicos de codificação e decodificação, possibilitassem aos sujeitos um aprendizado.

Um aprendizado que contribuísse de forma consciente no seu processo de desvelamento da realidade, para que pudesse organizar-se na luta pelas transformações da sociedade.

Paulo Freire acredita, como Vygotsky, que, pela transformação do pensamento, da formação de conceitos e de outras formas de comportamento, resultados das relações culturais propiciadas pela escola, seriam possíveis formas de intervenções na sociedade, através de ações planejadas e deliberadas que possibilitassem mudanças neles mesmos e nas condições histórico-culturais.

4 CONCEITO DE ANDRAGOGIA E HEUTAGOGIA

Durante muitos anos, o ensino e a aprendizagem foram considerados intimamente ligados, ou seja, para acontecer aprendizagem era necessário que houvesse ensino e vice-versa. Isso se dava, principalmente, em função de haver uma crença de que a aprendizagem era centrada no professor, que assumia total responsabilidade e controle pelo processo.

Mais recentemente, percebeu-se que as pessoas, com o aumento da maturidade e consequente acúmulo de experiências e desenvolvimento de uma postura crítica, têm necessidade de participar de modo mais ativo do processo de

aprendizagem, o que acabou criando motivação para o estudo do aprendiz de adultos e para o surgimento de novas abordagens para aprendizagem, como a andragogia e a heutagogia.

Segundo Deaquino (2007), o modelo andragógico estaria fundamentado em quatro suposições básicas para os aprendizes, todas ligadas à capacidade, necessidade e desejo de eles mesmos assumirem a responsabilidade pela aprendizagem:

- 1 Seu posicionamento muda da dependência para a independência ou autodirecionamento.
- 2 As pessoas acumulam um reservatório de experiências que pode ser usado como base sobre a qual será construída a aprendizagem.
- 3 Sua prontidão para aprender torna-se cada vez mais associada com as tarefas de desenvolvimento de papéis sociais.
- 4 Suas perspectivas de tempo e de currículo mudam do adiamento para o imediatismo da aplicação do que é aprendido, e de uma aprendizagem centrada em assuntos para outra, focada no desempenho.

QUADRO 8 – QUADRO SOBRE AS PRINCIPAIS DIFERENÇAS ENTRE ANDRAGOGIA E PEDAGOGIA

Pedagogia	Andragogia
Os aprendizes são dependentes.	Os aprendizes são independentes e autodirecionados.
Os aprendizes são motivados de forma extrínseca.	Os aprendizes são motivados de forma intrínseca.
A aprendizagem é caracterizada por técnicas de transmissão de conhecimento.	A aprendizagem é caracterizada por projetos inquisitivos, experimentação, estudos independentes.
O ambiente de aprendizagem é formal e caracterizado pela competitividade e por julgamento de valor.	O ambiente de aprendizagem é mais informal e caracterizado pela equidade, respeito mútuo e cooperação.
O planejamento e a avaliação são conduzidos pelo professor.	A aprendizagem deve ser baseada em experiências.
A avaliação é realizada basicamente por meio de métodos externos.	As pessoas são centradas no desempenho em seus processos de aprendizagem.

FONTE: DE AQUINO, C.T.E. **Como aprender:** andragogia e as habilidades de aprendizagem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

Um novo termo foi criado recentemente para representar uma abordagem de aprendizagem, a heutagogia, na qual o aprendiz está sozinho no processo, ou seja, não existe a figura do professor ou do facilitador.

Segundo Hase e Kenyon (2000), a heutagogia seria a abordagem ideal para as necessidades de aprendizagem das pessoas do século XXI, pois estaria

plenamente alinhada com as novas tecnologias de educação, como a internet, as aplicações multimídia e os ambientes virtuais, que estimulam um desenvolvimento autônomo de competências.

A mudança dos padrões do trabalho de profissionais com habilidades técnicas e físicas para posições que se baseiam no conhecimento, e da concentração das atividades econômicas do setor industrial para a área de serviços, criou uma grande demanda para o autoaprendizado com base na heutagogia.

5 AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DOS ADULTOS

Paulo Freire descreve que alfabetizador e alfabetizandos, mesmo sendo diferentes quanto indivíduos (cada ser é único enquanto identidade), devem ser postos numa situação de igualdade enquanto sujeitos do mundo e no mundo e, conseqüentemente, numa situação de igualdade nas relações pedagógicas, entendendo-se que a diferença existente entre eles encontra-se na maior experiência que o alfabetizador possui no que se refere à leitura e sistematização do saber. No entanto, as relações entre alfabetizador e alfabetizando são complexas, fundamentais e difíceis, necessitando de uma constante avaliação e decisão em torno das origens dessas dificuldades e das modificações radicais nas formas de planejamento e desenvolvimento da prática pedagógica.

Como a escola, para a maioria dos adultos, não corresponde ao que estes esperam dela, os alunos acabam tendo dificuldades de aprendizagem.

Segundo Paschoal (apud CARRANO, 2000, p. 18), “a escola é percebida como opressiva pelos alunos, que sentem o ensino como: cansativo e desinteressante, pois não corresponde às suas expectativas”.

Muitos educadores acabam tratando os adultos da mesma forma do sistema direcionado para a criança, quando se sabe que essa modalidade de ensino requer um currículo diferenciado, aulas mais diversificadas e eficazes, de acordo com a real conjuntura dos educandos. Só desta forma será possível vencer o desinteresse e o desestímulo ocasionados pelo dia de trabalho, pela autoestima baixa.

Deaquino (2007) descreve alguns grandes problemas enfrentados por muitas pessoas na fase adulta. São eles: 1) elas foram acostumadas a aprender de forma pedagógica, com alguém simplesmente ensinando, transmitindo conteúdo e direcionando a aprendizagem, como, por exemplo, os alunos que acabaram de sair do Ensino Médio; ou já estão há algum tempo distantes dos bancos escolares e não estão mais acostumadas a aprender. Esta situação acaba por criar dificuldades para a aprendizagem das pessoas, dentre as quais podem ser citadas:

- Falta de gerenciamento adequado de seu tempo disponível, de tal forma a permitir uma dedicação suficiente às atividades de aprendizagem.
- Falta de uma metodologia de aprendizagem que esteja alinhada ao seu estágio de desenvolvimento cognitivo e com o contexto no qual as pessoas têm de conviver e para o qual necessitam ganhar novos aprendizados.
- Sensação de desconforto em ter de continuar e/ou voltar a aprender, por associar o processo de ensino-aprendizagem a fases menos maduras de sua vida.
- Falta de motivação pessoal para o aprendizado, pois, embora a maioria das pessoas perceba as estreitas ligações entre aprendizagem e crescimento, muitas veem o processo simplesmente como um mal necessário, ou seja, como algo que deve ser feito porque tem de ser feito, e não porque será proveitoso e estimulante.

Como podemos lidar com essa situação? Para Deaquino (2007), ao analisarmos essas quatro dificuldades citadas acima, as seguintes sugestões podem ser apresentadas, como alternativas para a sua superação.

Para a gestão do tempo disponível e consequente conciliação entre o tempo que dedicamos à nossa vida profissional, à nossa vida pessoal e aos nossos estudos, devemos desenvolver a habilidade/capacidade de nos organizarmos de modo mais eficiente. Com relação a uma metodologia de aprendizagem que seja adequada à educação de adultos, que normalmente são possuidores de uma postura mais crítica e têm a necessidade de um aprendizado mais contextualizado, temos as vantagens e desvantagens da andragogia e da heutagogia.

A sensação de desconforto e a falta de motivação pessoal podem estar relacionadas a uma escolha inadequada da metodologia de aprendizagem, em função do desconhecimento do estilo de aprendizagem do aprendiz e/ou do contexto em que está inserida a atividade de aprendizagem em questão. Para que ocorra aprendizagem é fundamental que o professor entenda quem são as pessoas que estão do outro lado querendo receber conhecimentos e desenvolver habilidades.

No entanto, não podemos esquecer que todas as pessoas, estejam elas em qualquer segmento de mercado ou estágio de vida, devem ter sempre em mente a necessidade e a vontade de se tornar cada vez mais competentes, decorrente da interação entre conhecimento, habilidades e atitudes. Visto que o conhecimento é normalmente transmitido, ensinado, mas para que tenhamos atitudes precisamos de habilidades, que são os agentes transformadores. E as habilidades, em grande parte, não podem ser ensinadas, precisam ser aprendidas. Então, podemos concluir que a capacidade de aprender é, portanto, a pedra fundamental do sucesso.

RESUMO DO TÓPICO 5

Neste tópico você viu que:

- A educação de adultos ganha espaço a partir do debate em torno da educação popular.
- A educação de jovens e adultos deve ser sempre uma educação multicultural, uma educação que desenvolva o conhecimento e a integração na diversidade cultural.
- A metodologia está voltada para uma educação diferenciada, um ensino voltado para uma competência capaz de analisar a realidade cotidiana.
- O método de Paulo Freire é um trabalho coletivo, coparticipativo, de construção da realidade local: o local imediato onde as pessoas vivem e irão se alfabetizar.
- Paulo Freire classifica seu método como dialógico, relativo ao diálogo, e eclético, formado de elementos colhidos em diferentes gêneros.
- Andragogia: a aprendizagem é centrada no aprendiz. E heutagogia: o aprendiz está sozinho no processo, ou seja, não existe a figura do professor ou do facilitador.

AUTOATIVIDADE



Prezado(a) acadêmico(a), após ter estudado este tópico, responda às seguintes questões:

- 1 Qual é o sucesso de um programa de educação de jovens e adultos?
- 2 O que Paulo Freire pretendia com a alfabetização de jovens e adultos?
- 3 Diferencie andragogia de heutagogia.



UNIDADE 3

FATORES RELACIONADOS À APRENDIZAGEM: VARIÁVEIS E FENÔMENOS PSICOLÓGICOS NO CONTEXTO DE ENSINAR E APRENDER

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

A partir desta unidade você será capaz de:

- avaliar as relações e implicações de diferentes fenômenos e processos psicológicos sobre os processos de aprendizagem;
- compreender as dificuldades de aprendizagem, a partir de referenciais teóricos distintos;
- caracterizar os fatores históricos, sociais e culturais que constituem a cognição humana e afetam a dinâmica do processo da aprendizagem;
- identificar e analisar problemas relacionados ao processo educacional.

PLANO DE ESTUDOS

Esta unidade está dividida em quatro tópicos. No final de cada um deles, você encontrará atividade(s) que o(a) ajudarão a refletir e a fixar os conhecimentos abordados.

TÓPICO 1 – AS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

TÓPICO 2 – ATUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: NOS FENÔMENOS PSICOLÓGICOS

TÓPICO 3 – DIFICULDADES X DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM

TÓPICO 4 – OS AGENTES EDUCACIONAIS: ESCOLA, FAMÍLIA, CRIANÇA E O APRENDIZ ADULTO: BASES PARA A APRENDIZAGEM

AS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

1 INTRODUÇÃO

Muitas são as crianças e os adolescentes que hoje, no contexto sociocultural brasileiro, apresentam dificuldades no processo de aprendizagem. São diversos os fatores que causam essa dificuldade. Por exemplo, pode ser de ordem neurológica, ou até mesmo de ordem pedagógica. Você lembra de algum colega de aula que tinha dificuldades de aprendizagem? O que o levava a ter tais dificuldades? Seria algum problema neurológico? Seria falta de vontade ou de interesse do estudante? Ou, talvez, seria o professor que explicava de maneira inadequada? Ou seriam os livros didáticos ou outros materiais que eram inapropriados?

As funções psicológicas superiores são processos cognitivos fundamentais para a aprendizagem da criança. Sabe-se que a psicologia cognitiva estuda o modo como as pessoas percebem, aprendem, memorizam e pensam. Dentro deste contexto, entende-se que qualquer processo cognitivo pode ser exercitado e aprimorado.

É importante ao educador estar atento para observar o desempenho da vida escolar infantil, considerando como está cada um destes processos, de modo a sempre estimulá-lo corretamente. Assim, a escola, o currículo, a metodologia, a relação professor-aluno, a linguagem e a avaliação são apontados como fatores que podem colaborar e exercitar os processos cognitivos. Nesta unidade iremos abordar as funções psicológicas superiores no processo de aprendizagem. No Tópico 2 descreveremos sobre a atuação profissional em educação. Em seguida, falaremos sobre as dificuldades e distúrbios de aprendizagem. E, por último, os agentes educacionais: escola, família, criança e adulto.

2 LINGUAGEM: PRODUZINDO E COMPREENDENDO-A

A sucessão de situações novas exige constante improvisação. A linguagem permite essa flexibilidade no manejo das palavras, apesar de ser comum a todos e ter uma estrutura fixa a ser apreendida.

O processo de aquisição da linguagem representa o reconhecimento do bebê e sua integração no mundo dos homens. Há uma integração dos signos sociais às funções nervosas da criança.

À medida que a inteligência se desenvolve, a palavra se apresenta como uma representação simbólica de ideias concretas e abstratas. Pelo desenvolvimento linguístico, o reflexo instintivo torna-se uma atividade determinada e inteligente do pensamento.

Ao falar, a pessoa maneja a língua de acordo com regras conhecidas por todos, ao mesmo tempo fixas e flexíveis. A criança, por exemplo, produz inúmeros sons, e dentre eles aparecem alguns que se aproximam de fonemas conhecidos do idioma da mãe. Ela reage, reconhecendo esses fonemas como tentativas para falar. A mãe completa o som, provocando a criança para imitá-la. Palavras e orações passam pelo mesmo processo; enquanto isso a criança se reconhece como indivíduo único, jogando com outros.

O uso da linguagem exige o desenvolvimento de habilidades específicas. A comunicação, no entanto, é mais ampla e inclui a não verbal (MOREIRA, 1994).

A percepção, por parte da criança, a respeito do que é comunicação é intensa. Ela percebe, por exemplo, a diferença entre a fala suave da mãe e uma fala suave acompanhada de uma ação agressiva. A confiança na palavra dos pais ajuda, pois, na definição de seu próprio comportamento linguístico.

A linguagem é um recurso que permite a comunicação entre as pessoas pela sucessão ordenada de palavras que expressam pensamentos. O pensamento é anterior à linguagem, mas esta é o sinal, falado ou escrito, que influencia o pensamento. Cada ideia tende a encontrar sua expressão e cada expressão facilita a criação de novas ideias que exigem, por sua vez, novas expressões.

FIGURA 30 – LINGUAGEM MÃE E CRIANÇA



FONTE: Disponível em: <<http://www.corbisimages.com/stock-photo/royalty-free/CB101183/mother-tickling-her-daughter>> Acesso em: 24 ago. 2011.

A troca de influências entre o pensamento e a linguagem resulta no desenvolvimento intelectual. A linguagem constitui o sujeito, supre necessidades individuais e promove a interação social. As dificuldades na constituição da linguagem trazem prejuízo em todas as áreas do desenvolvimento.

O grito e o gesto foram as primeiras formas de expressão e comunicação social. No entanto, funcionam basicamente como sinais. O grito tem expressão limitada a ruídos e o gesto depende dos movimentos corporais. A distância esconde o grito e a ausência de luz apaga a possibilidade do gesto. A palavra nasceu da expressão instintiva das emoções, elevando-se ao nível do pensamento (MOREIRA, 1994).

O homem se realiza nesse processo. Se há dificuldades na constituição ou na expressão da linguagem, há repercussões no desenvolvimento da personalidade. A falta de articulação do pensamento é um problema que resulta em dificuldades na articulação verbal.

Podemos descrever dificuldades na constituição e na expressão da linguagem, como, por exemplo, a má pronúncia das crianças nas primeiras fases deve-se a vários fatores. Em primeiro lugar, pode haver problemas na maturação dos órgãos. Essas dificuldades podem ser superadas com o exercício, se não houver danos constitucionais. Outro fator de dificuldade pode ser a percepção imperfeita dos estímulos na fase da imitação dos sons ou, ainda, a falta de habilidade em reproduzi-los. A vocalização incompreensível tende a desaparecer até o terceiro ano de vida. Na prática, porém, há interferência de cunho emocional e pode impedir ou adiar a boa articulação de palavras e do pensamento durante grande parte da vida.

Articular, segundo Moreira (1994), significa utilizar todos os elementos da oração em uma gramática que reconhece o sujeito e a ação, define o nome das coisas, dando-lhes atributos e relações.

A aquisição do nome das coisas é um grande passo na compreensão da linguagem e da própria identidade. A partir desse processo, as convenções da língua e as estruturas da construção das orações podem ser utilizadas e modificadas de acordo com as variações intencionais do discurso, expressando as transformações afetivas e as mudanças de pensamento.

Começando a utilizar as formas gramaticais, a criança descobre diferenças entre ela mesma e os outros indivíduos. Assim, na linguagem infantil os pronomes pessoais aparecem por último, revelando maior consciência de si.

Na adolescência, a linguagem se desenvolve pela aprendizagem escolar e pela participação em diferentes grupos e instituições sociais. A passagem da linguagem afetiva para a linguagem intelectual representa para o adolescente não apenas a apropriação das coisas da realidade objetiva, como também mostra um novo poder sobre si mesmo.

3 ELEMENTOS DO PENSAMENTO

Os seres humanos passam grande parte da vida pensando. Na maior parte do tempo em que estamos acordados, ficamos atentos ao mundo externo. Categorizamos, comparamos, sintetizamos, analisamos e avaliamos à medida que esquadrimos o conteúdo que nossos sentidos nos transmitem.

A linguagem, por sua vez, influencia o pensamento. As palavras atuam como taquigrafia para a experiência. Elas nos ajudam a contemplar o passado e o futuro, pessoas e objetos que não estão presentes, territórios que variam da sala vizinha a um continente distante e ideias abstratas. O pensamento não requer a linguagem da forma pela qual a linguagem requer o pensamento.



Taquigrafia: do grego **taqui** = rápido + **grafia** = escrita, é um termo geral que define todo método abreviado ou simbólico de escrita, com o objetivo de melhorar a velocidade da escrita.

Segundo Davidoff (2001), foram propostas três ideias para explicar os elementos do pensamento.

- **O pensamento é imagem:** muitos cientistas cognitivos acreditam que as pessoas respondem a determinadas perguntas por meio da formação de algum tipo de imagem. Por exemplo, se estiver tentando descrever a aparência física de seu pai, você pode formar uma imagem visual. Se lhe pedissem para organizar um jantar, você poderia imaginar se os sabores e aromas de brócolis e pimenta malagueta combinam. Ou melhor, muitas tarefas problemáticas podem ser resolvidas usando-se a imaginação ou a análise, embora não necessariamente com a mesma facilidade. Embora alguns tipos de pensamento possam usar a imaginação, as imagens não são essenciais a todo e qualquer pensamento.
- **O pensamento é ação:** Watson (1920) defendia que o pensamento é em grande parte uma questão de ação, de conversar consigo mesmo silenciosamente. Por exemplo, quando as pessoas tentam resolver problemas lógicos ou aritméticos, os psicólogos observam que elas fazem pequenos movimentos com a língua, a laringe e outras partes do aparelho da fala.
- **O pensamento é representação:** muito do pensamento envolve a representação de itens que não estão imediatamente presentes. Frequentemente, representamos inter-relações, tais como: “isto combina com aquilo” ou “se isso, então aquilo”. Ao conversar ou escrever, compartilhamos nossos conceitos com outras pessoas.

4 A NATUREZA DA MEMÓRIA

Na nova sociedade da informação e da representação, a memória ressurge como uma forma de reconstruir ou imaginar o mundo mais do que registrá-lo ou reproduzi-lo. Para Pozo (2002), o estudo da memória, atualmente, possui duas fontes. A primeira é o estudo biológico de como as células nervosas sinalizam uma às outras, revelando que essa sinalização não é fixa; assim, ela pode ser modulada pela atividade do sujeito e pelas experiências que vivencia. E a segunda fonte é o estudo dos sistemas encefálicos e da cognição, revelando que a memória não é unitária, mas apresenta-se de variadas formas, utilizando lógicas e circuitos diferentes no encéfalo.

Definem, então, a memória como um processo pelo qual aquilo que é aprendido persiste ao longo do tempo. Davidoff (2001) conceitua a memória como um sistema ativo que recebe, armazena, organiza, modifica, recupera a informação.

Podemos dizer que a maior parte do que sabemos sobre nossa realidade não nasceu conosco, mas foi aprendida por meio da experiência, da atividade e mantida pela nossa memória. Por conseguinte, é possível dizer que perder a memória leva à perda de si, à perda da história de uma vida e das interações com outros seres humanos.

Coll et al. (2004) descrevem três grandes sistemas de processamento da memória: sensorial, de curto prazo e de longo prazo. A memória sensorial é aquela que capta a informação que nos chega pelos sentidos. Mesmo quando não estamos

prestando atenção, nossos sentidos estão sendo bombardeados continuamente por um grande volume de informações visuais, auditivas, táteis.

A memória de curto prazo é também denominada de memória de trabalho, serve como um depósito temporário para pequenas quantidades de informações. A menos que a informação seja importante, ela logo sai deste depósito e pode se perder, temporariamente ou para sempre. Esse tipo de memória evita que nossas mentes acumulem nomes, datas, números e outras informações desnecessárias.

Davidoff (2001) afirma que a memória de curto prazo tem duas grandes funções: armazenamento temporário e armazenamento geral. Deste modo, seleciona material para manter experiências para a memória de longo prazo, e recupera dados dos vários sistemas de memória. A memória de trabalho pode ser considerada também como um processo funcional de distribuição de recursos, ou seja, seria a cabine de comando da qual se distribuem os recursos cognitivos, sempre limitados, da mente humana para executar as múltiplas tarefas com que se depara.

A limitação na capacidade da memória de trabalho é um dos traços mais característicos do sistema cognitivo humano e um dos que mais influi em nossas dificuldades de aprendizagem. A limitação na amplitude de memória é uma variável de previsão do rendimento em muitas tarefas de aprendizagem, desde a leitura ou a aritmética.

Segundo Pozo (2002), a memória de trabalho está composta por três subsistemas especializados em funções distintas. Um primeiro sistema, chamado de laço articulatório, serve para processar a informação de natureza essencialmente fonológica, daí que sua interrupção, bloqueio ou sobrecarga durante a realização de tarefas como a leitura ou a aquisição de vocabulário produzirá uma considerável baixa na aprendizagem. Um segundo subsistema, uma agenda visoespacial, é especializado em processar informação de natureza espacial, estando envolvido na aprendizagem de mapas geográficos, mas também em tarefas com alto componente de memória espacial, como um projeto gráfico ou o xadrez. Por último, um terceiro subsistema, o executivo central, exerce o governo do sistema de memória, já que sua função é administrar e distribuir os recursos cognitivos disponíveis, destinando-os aos outros subsistemas ou à busca de informação relevante na memória permanente.

Praticamente, tudo o que aprendemos passa por nossa memória de trabalho, mas nem tudo o que passa por nossa memória de trabalho acaba sendo aprendido de modo duradouro e transferível. A qualidade e quantidade de aprendizagem dependerão não só dos recursos cognitivos que lhe dedicamos em nossa tarefa de trabalho, mas principalmente da forma, mais ou menos organizada, em que a transportemos para a memória permanente.

E a memória de longo prazo ou memória permanente tem a função de organizar e manter disponível a informação durante períodos mais longos. Caracteriza-se por não possuir limites nem em sua duração nem em sua capacidade.

Supõe-se que contém toda a informação, a qual somos capazes de armazenar ao longo da vida. É concebida como um sistema quase ilimitado em capacidade e duração.

A memória humana não só serve para representar e recordar o aprendido, como também para esquecê-lo quando deixa de ser útil ou eficaz. O esquecimento tem um alto valor adaptativo, já que nos permite, entre outras coisas, escapar do peso esmagador de nossas lembranças ou da inútil carga de tantos e tantos conhecimentos inúteis que algum dia tivemos de aprender.

Nossa memória contém tanta e tão variada informação que, sem um mínimo de organização, seria impossível recuperar alguma coisa do que há nela. Os indícios ou estímulos externos nos servem como pista para facilitar a recuperação do aprendido, tornando-o mais duradouro. Ainda assim, dada a grande quantidade de resultados de aprendizagem que se armazenam nela, se queremos encontrar ou evocar uma lembrança ou um conhecimento, devemos armazenar essas aprendizagens de uma forma ordenada. A característica mais relevante de nossa memória permanente é sua organização.

Desta forma, a memória permanente pode ser um amplificador muito eficaz de nossa reduzida memória de trabalho, mas esta, por sua vez, deve ser o alto-falante através do qual ouvimos a voz de nossa memória, de nossas aprendizagens acumuladas e organizadas.



FILME: "Como se fosse a primeira vez", de 2004. Lucy é uma professora de Artes que sofre de uma doença que acarreta a perda da memória de curto prazo. Todas as manhãs, ao acordar, ela se esquece de tudo o que lhe aconteceu no dia anterior, incluindo pessoas. Um rapaz se apaixona por ela e busca um modo de fazer com que ela o ame, novamente, todos os dias. Comédia romântica que retrata os desafios de quem lida com a perda da memória.

FONTE: Disponível em: <<http://www.filmeslinks4u.net/>>.

5 FATORES QUE ATRAEM A ATENÇÃO

A atenção costuma ser representada como um “funil” no fluir do processamento, dados os limites de nossa memória. Existem em todo momento muitos estímulos, fatos ou mudanças ambientais aos quais podemos atender.

As pessoas lembram aquilo em que prestaram atenção, o que processaram ativamente, ou seja, o que costumam ser as características relevantes para discriminar. A atenção implica também um processo seletivo, por isso o foco atencional ilumina algumas partes da realidade, em detrimento de outras.

Porém, de todo o bombardeio de estímulos a que somos submetidos em cada instante, somos capazes de dar atenção somente a uma mínima parte. Num contexto de instrução, os professores, e, às vezes, também os alunos, desejariam que o foco iluminasse apenas o que se deve aprender e deixasse na sombra o resto das coisas interessantes que estão acontecendo agora mesmo, que só podem interferir ou perturbar a aprendizagem no caso de se prestar atenção a elas.

Damos mais atenção à informação interessante, a que tem a ver com nossa motivação. Embora não estejamos prestando atenção a uma mensagem, se de repente inclui informação que nos interessa, costumamos mudar nossa atenção e dirigi-la para essa mensagem que nos afeta. Por exemplo, se numa festa em que estamos falando numa roda de pessoas sem escutar o que se diz em outro grupo, de repente nesse outro grupo alguém menciona nosso nome, é muito provável que nos inteiremos e dirijamos para lá nossa atenção, com o que vai se tornar bastante difícil acompanhar o que se diz em nossa roda.

Uma forma de atrair ou chamar atenção dos alunos, segundo Pozo (2002), é lhes apresentar materiais interessantes na forma e no conteúdo. A motivação é também um requisito para a atenção, principalmente quando é preciso mantê-la durante certo tempo. Outra forma de chamar atenção do aluno é selecionar de modo adequado a informação que se apresenta, destacando a que seja mais importante para a aprendizagem.

Costumamos prestar atenção à informação relevante, aquela que nos permite discriminar com mais facilidade uma situação de outra e tomar decisões. E podemos ajudar os alunos a selecionar essa informação relevante mediante sinais que dirijam ou atraiam sua atenção. Um sublinhado, um esquema, mas também uma pergunta ou uma tarefa concreta, chamam a atenção sobre um aspecto que havia passado despercebido.

Para que o aluno discrimine a informação relevante da que não o é tanto, é necessário que os materiais de aprendizagem tenham sido planejados de forma que nem tudo o que se apresenta seja igualmente relevante, que nem tudo seja novo e requeira toda a atenção do aluno, ou que nem tudo tenha, ao menos para essa tarefa de aprendizagem, a mesma importância.

Em muitos contextos, os alunos estão acostumados a aprender tudo o que lhes é apresentado igualmente, já que, normalmente, seus professores não graduam a relevância relativa de cada aspecto. Quando tentam selecionar a informação por sua conta, mediante técnica de sublinhado, por exemplo, muitos alunos sublinham quase tudo, não sabem selecionar, quer dizer, dirigir adequadamente o foco de sua atenção para o que é mais relevante, porque não foram ensinados a fazê-lo.

Uma última forma de chamar atenção dos alunos é apresentar informação moderadamente discrepante ou relativamente nova. Se tudo o que se apresenta é novo ou parece, porque os alunos não o reconhecem como já aprendido, não há energia cognitiva suficiente para processá-la direito, e a aprendizagem será bastante pobre. Se não se apresenta nada novo, se a tarefa de aprendizagem tem um aspecto rotineiro, mal despertará nossa atenção, daí que também não haverá aprendizagem.

O que desperta a atenção é a mudança de estímulo, a ruptura com o habitual. Mudar as rotinas, diversificar as tarefas de aprendizagem, fazer com que as tarefas sejam sempre distintas e imprevisíveis, é uma forma eficaz de atrair e, principalmente, de manter a atenção dos alunos (POZO, 2002).



"O difícil não é despertar a atenção adormecida de modo instantâneo, o difícil é conseguir que os alunos se mantenham atentos, alertas, quando a tarefa requer uma atenção contínua, como acontece com a maior parte das aprendizagens complexas" (POZO, 2002, p. 150).

Pozo (2002), ainda destaca que para tornar mais efetivas, na aprendizagem, as três funções do sistema atencional humano (controle, seleção e vigilância), os professores devem ajudar os alunos a seguir certos princípios:

- Selecionar a informação, discriminando o relevante ou principal do secundário, e utilizar sinais para destacar o mais relevante do acessório, com o fim de atrair a atenção dos alunos. Também é útil ajudá-los a fazer sua própria seleção, treinando-os nas técnicas adequadas.
- Apresentar os materiais de aprendizagem de forma interessante, tanto na forma como no conteúdo, levando em conta as motivações dos alunos.
- Graduar a apresentação de informação nova que deva ser aprendida, de forma que não se tenha de prestar atenção a muitas coisas novas ao mesmo tempo, o que sobrecarregaria a memória do aluno.
- Automatizar operações, conhecimentos e processos, de forma que deixem de consumir recursos atencionais e possam ser realizados paralelamente a outras tarefas para as quais são instrumentais.

- Dosar as tarefas, evitando que sejam muito longas ou complexas, de forma que não exijam uma atenção contínua, que cansem em excesso os alunos ao esgotar seus recursos atencionais.
- Diversificar as tarefas de aprendizagem, mudando o formato e envolvendo ativamente os alunos na execução das mesmas.

A diversificação das tarefas e situações de aprendizagem não só vai favorecer a manutenção da atenção dos alunos, como também é uma das condições mais eficazes para ativar outros processos auxiliares da aprendizagem, como a recuperação e transferência do aprendido.

6 CONTRIBUIÇÕES DO SUJEITO DA PERCEPÇÃO

A percepção, segundo Sternberg (2000), é o conjunto de processos pelos quais reconhecemos, organizamos e entendemos as sensações recebidas dos estímulos ambientais. Define ainda a percepção, essencialmente centrada na neurofisiologia, como atividade dos processos de mediação diretamente desencadeados pela sensação. É um processo cognitivo, uma forma de conhecer o mundo, e a percepção é um processo que depende tanto do meio ambiente como da pessoa que o percebe.

Como sujeito da percepção, conseguimos recuperar, a partir das informações sensoriais, as propriedades válidas do mundo que nos rodeia. Durante a percepção, o conhecimento sobre o mundo combina-se com as habilidades construtivas, a fisiologia e as experiências do sujeito da percepção.

Nem todas as respostas produzidas pelas pessoas são atividades perceptuais. Muitas não envolvem a percepção e são controladas diretamente pelos sentidos. Estas respostas se caracterizam pela constância e rapidez. Não são afetadas pela experiência e nem pela aprendizagem. Apenas as que supõem intervenção de processos mediadores implicariam a ocorrência da percepção. Entende-se por processos mediadores as atividades do cérebro que podem manter a excitação iniciada por um evento sensorial após este haver cessado e, assim, permitir que um estímulo tenha seu efeito mais tarde.

Existem duas principais visões sobre a percepção: a percepção construtiva ou percepção inteligente, e a percepção direta.

- **A percepção construtiva:** define que o perceptor constrói o estímulo que é percebido, valendo-se da informação sensorial como fundamento para a estrutura, mas também considerado o conhecimento existente e os processos de pensamento do indivíduo. Habilidades construtivas são certas operações cognitivas que ocupam lugar de destaque na percepção. Conforme as pessoas movimentam-se, olham aqui e ali, registrando informações. Cada olhar parece ser dirigido por uma hipótese a respeito de dados importantes que podem ser encontrados.

Segundo Fonseca (1995), dentre os principais problemas perceptivos das crianças com dificuldades estão os problemas visuais e os auditivos, eles interferem em todo o aprendizado da criança e, principalmente, na aprendizagem simbólica.

Algumas crianças têm dificuldades em formar percepções refinadas e organizadas, como nos processos de aquisição da linguagem oral e escrita. Elas acabam não percebendo corretamente a informação sensorial, supervalorizam detalhes importantes, ou então supervalorizam pormenores que alteram a sua possibilidade de aquisição da noção do todo. Compreendem aspectos do todo, mas não conseguem entender as relações das partes que o constituem.

- **A percepção direta:** acredita que as várias informações nos receptores sensoriais é tudo o que é necessário para uma pessoa perceber qualquer coisa. Segundo essa visão, o conhecimento anterior ou processos de pensamento são dispensáveis para a percepção.

Estamos sempre redirecionando nossos esforços de detecção e registrando novos conteúdos. Pouco a pouco, vamos combinando os dados das sucessivas explorações. É claro que não percebemos que vemos apenas uma pequena parte dos detalhes e indícios disponíveis.

FONTE: Disponível em: <angelitascardua.wordpress.com/os-sentidos/>. Acesso em: 8 out. 2011.

7 A INTELIGÊNCIA NO PROCESSO DE APRENDER

A inteligência está relacionada com aspectos próprios do sujeito e com elementos do meio, manifestando-se de forma singular nas situações formais e informais de aprendizagem experimentadas por ele em seu cotidiano. Ela articula-se também com a capacidade do ser humano de conhecer e entender a realidade que o cerca, de modo a dominá-la e transformá-la, sendo, portanto, um processo aberto e mutável.

A origem do estudo psicológico da inteligência e de sua relação com a educação situa-se em fins do século XIX, marcada pela importância atribuída às diferenças individuais na esfera do intelecto. Coll et al. (2004) afirmam que era a época em que a psicologia experimental iniciava pesquisas empíricas sobre variações entre os indivíduos, baseada no paradigma da medição da inteligência.

Os autores que abordaram o tema na psicologia foram: Galton, Catell e Binet. E sobre as diferenças individuais no âmbito intelectual, Binet afirmou que elas residem mais nos processos complexos, como, por exemplo, no raciocínio verbal e quantitativo, do que nos elementares, e que a inteligência pode ser entendida como um conjunto de capacidades e habilidades passíveis de serem estudadas separadamente.

Binet, juntamente com Simon, em 1905, publicou uma Escala Métrica da Inteligência, que usava a mensuração da capacidade intelectual da criança em relação com a escolaridade, isto é, com o êxito escolar. Essa escala foi utilizada também para orientação acadêmica/profissional do indivíduo e para seleção de pessoal na área militar. Com esse instrumento, Binet e Simon pretendiam obter um índice quantitativo da inteligência através do uso de uma série de problemas e tarefas que a pessoa teria que resolver, sendo que esses índices foram denominados de idade mental.

Os autores Piaget e Vygotsky contribuíram historicamente com o estudo da inteligência na psicologia, no qual descrevem a inteligência como processo dinâmico e construído na interação do sujeito e da cultura com seus sistemas simbólicos. Piaget (1983, p. 216) definiu a inteligência como a “solução de um problema novo para o indivíduo, a coordenação de meios para atingir certo fim, que não é acessível de maneira imediata”.

Rompendo com a perspectiva inatista, Piaget considerava a inteligência possível de ser construída a partir da ação do sujeito-aprendiz sobre o objeto do conhecimento, sobre o mundo ao seu redor. Para ele, não é apenas o resultado que importa, mas o processo que levou, por exemplo, um aluno a responder às questões de uma prova de uma determinada maneira e não de outra.

Para Vygotsky, a inteligência pode avançar a partir das novas aprendizagens que o ser humano vai efetivando, sendo os processos psicológicos superiores construídos pela apropriação do sujeito dos elementos da cultura. Não faz sentido falar de uma inteligência pronta e mensurável.



Caro(a) acadêmico(a), para obter maiores conhecimentos, sugiro que assista a um filme que cabe nesse momento de discussão:

FILME: “Gênio Indomável”, de 1997.

Sinopse: em Boston, um jovem de 20 anos (Matt Damon) que já teve algumas passagens pela polícia e é servente de uma universidade, revela-se um gênio em Matemática e, por determinação legal, precisa fazer terapia. Mas nada funciona, pois ele debocha de todos os analistas, até se identificar com um deles.

FONTE: Disponível em: <<http://www.interfilmes.com>>.

RESUMO DO TÓPICO 1

Neste tópico você viu que:

- Através da linguagem a criança se integra ao mundo dos homens. O pensamento é anterior à linguagem, mas depende desta para se efetivar. E através da linguagem a criança se identifica, percebendo-se e diferenciando-se dos demais.
- A linguagem constitui o sujeito humano. Dificuldades na constituição e na expressão da linguagem, as interferências de cunho emocional são frequentes.
- O termo pensamento refere-se a uma ampla gama de funções mentais que não estão precisa e claramente definidas. Imaginações e ações frequentemente acompanham o pensamento, mas não lhe são essenciais.
- A memória é fundamental para perceber, aprender, falar, raciocinar, bem como para muitas outras atividades. As pessoas têm memórias sensorial de curto prazo e de longo prazo.
- A atenção costuma ser um “funil” do processamento. As pessoas lembram aquilo em que prestam atenção, o que costuma serem as características relevantes para discriminar.
- A percepção: conjunto de processos pelos quais reconhecemos, organizamos e entendemos as sensações recebidas dos estímulos ambientais.
- Inteligência: articula com a capacidade do ser humano de conhecer e entender a realidade que o cerca, de modo a dominá-la e transformá-la.

AUTOATIVIDADE



Prezado(a) acadêmico(a), após ter estudado este tópico, responda às seguintes questões:

- 1 Quais são as principais dificuldades ligadas à linguagem?
- 2 Descreva os três subsistemas de processamento da memória do trabalho.
- 3 Conceitue as duas principais visões sobre a percepção.

ATUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: NOS FENÔMENOS PSICOLÓGICOS

1 INTRODUÇÃO

No início do século XX, a escola brasileira tem ressaltado os desafios de aprendizagens complexas e variadas, postas à inteligência humana. Afinal, a aprendizagem se processa na interação do ser humano e de seu meio.

Desta forma, ambientes escolares ricos em significados, desafiadores e interativos, estimulam áreas específicas do cérebro, o que facilitará a aprendizagem e sua retenção e reconstrução na memória.

Não há sentido na existência da escola se ela não forjar estímulos para o desenvolvimento da inteligência, nem haveria necessidade de professores se o ser humano não tivesse qualquer tipo de problema. Cabe ao professor a responsabilidade e o privilégio de, pelo estímulo, fazê-lo desenvolver-se.

Assim, este tópico tem como objetivo apresentar a atuação profissional em educação nos fenômenos psicológicos, como, por exemplo, na criatividade, na liberdade, nas emoções, na orientação profissional e na teoria das inteligências múltiplas.

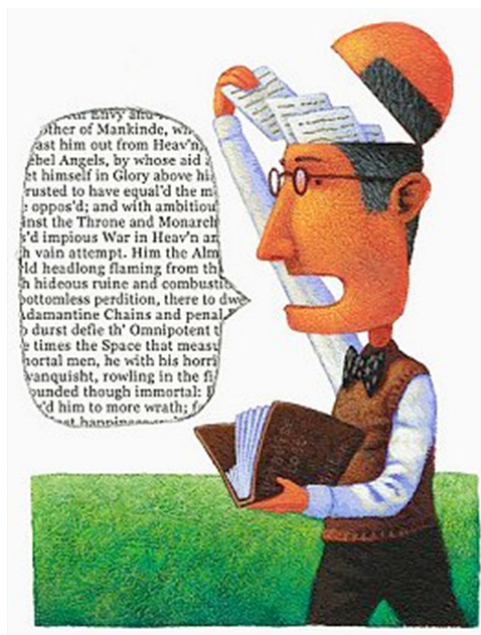
2 CRIATIVIDADE COMO UM BEM SOCIAL E DE FUTURO

Com muita frequência, usa-se a palavra **criatividade** em educação. Por exemplo, é comum afirmação deste tipo: **a escola deve desenvolver a criatividade dos alunos**. Criatividade é uma virtude desejável e admirada por todos, mas, na realidade, não sabemos exatamente o que significa.

Atualmente, a psicologia do desenvolvimento acredita que a criatividade não é inata, que o processo criativo pode ser ensinado. Através da instrução, as pessoas aprendem a pensar de maneira fora do comum, a desenvolver soluções diferentes para os problemas, a associar com flexibilidade e elaborar com fluência.

A criatividade é uma das funções psicológicas superiores, eminentemente humana, intimamente relacionada ao desenvolvimento pessoal, social, científico e cultural de uma sociedade. Afinal, se o homem não possuísse a capacidade criativa, provavelmente ainda estaríamos longe dos avanços tecnológicos e dos conhecimentos diversos que marcam a nossa época.

FIGURA 31 – CRIATIVIDADE



FONTE: Disponível em: <<http://www.corbisimages.com/stock-photo/rights-managed/42-20331261/professor-putting-book-pages-in-head-next>>. Acesso em: 18 ago. 2011.

Neste sentido, a criatividade se articula com o processo de aprendizagem, especialmente quanto às ideias do novo, da mudança, do movimento, da dinamicidade, presentes nos atos de aprender e criar.

É preciso reconhecer que o conceito de criatividade é amplo, complexo e pluridimensional, pois não está conectado apenas ao ato de produzir algo diferente, inovador e original, mas também ao sentir, refletir, atribuir significado e estabelecer relações. Tal processo requer ter ideias próprias, senti-las e ser capaz de comunicá-las de alguma forma (DAVIDOFF, 2001).

O psicólogo Paul Torrance imaginou métodos pelos quais a criatividade pode ser medida, talvez ela possa também ser ensinada. Por exemplo, a instrução em sala de aula é organizada, quase sempre, para promover pensamento convergente. Inúmeras vezes, há somente uma resposta correta para determinada questão de História, apenas uma forma correta de escrever qualquer palavra.

Poucas escolas abrem espaços, no currículo, para programas que promovam a criatividade, o pensamento divergente.

Como ensinar o pensamento divergente/criativo?

Os pesquisadores consideram a criatividade como processo psicológico presente em todos os indivíduos, e possível de ser estimulado e desenvolvido. Barros (2002) sugere que se comece o trabalho com alguns processos de avaliação da criatividade, não exatamente para avaliar, mas como técnica de ensino. Para que os alunos entendam como ser criativos, como pensar de modo divergente, precisa-se criar um ambiente na sala de aula que ajude a mudar a conformação mental da turma.

Enquanto exigirmos que os alunos tenham postura ereta, levantem as mãos antes de responder e que mantenham carteiras enfileiradas em perfeita ordem, não podemos esperar que sejam pensadores divergentes e ativos. A atmosfera passiva e convergente jamais inspirará soluções incomuns.

Portanto, há duas condições essenciais a qualquer programa destinado à criatividade, conforme Barros (2002).

- Rejeitar a crença de que a criatividade é inata, um dom especial de poucos escolhidos.
- Modificar o ambiente de sala de aula, adequando-o à busca de soluções divergentes.

A escola tem significativo papel na criação de oportunidades para que os alunos, sejam eles crianças ou adolescentes, descubram seus próprios caminhos, apoiados na mediação e na orientação de colegas e professores. A criatividade para potencializar o processo de aprendizagem exige esforço, persistência, disciplina e trabalho.

O professor deve ser formado para lidar com o novo e o inesperado. É importante permitir que o aluno discuta, avalie e reflita sobre conceitos, atividades, expressando suas opiniões sobre a realidade na qual está inserido. É preciso também oferecer condições para que o aluno se relacione, crie, invente e sinta prazer em aprender (DAVIDOFF, 2001).

A fim de desenvolver a criatividade, o professor deve instigar os alunos ao exercício da descoberta, possibilitando condições para que criem, em um clima aberto e motivador, ajudando a definir estratégias, reconhecendo o potencial e capacidade de cada um, orientando os resultados.

Estamos nos convencendo de que o potencial criativo é universal e precisa apenas ser desenvolvido, e que a educação para a criatividade parece ser a nova e promissora direção para os programas escolares. Portanto, a criatividade é um potencial humano para gerar ideias novas, tendo um caráter direcionado, intencional e transformador. Afinal, todo ato criativo é, em última instância, uma interação do sujeito e do meio, e forma parte das capacidades que estão na base do desenvolvimento pessoal e social do ser humano.



Caro(a) acadêmico(a), para aprofundar seus conhecimentos, sugiro que assista aos filmes a seguir.



O primeiro é o filme **"O CARTEIRO E O POETA"**, de 1994.

Sinopse: em uma isolada ilha do Mediterrâneo, o poeta Pablo Neruda (Philippe Noiret) se exila por razões políticas, e acaba fazendo amizade com o carteiro quase analfabeto, que é também seu fã. Uma grande amizade surge entre os dois, até o poeta tentar ajudar o pobre carteiro a conquistar seu amor de verdade.

FONTE: Disponível em: <<http://www.cineplayers.com>>. Acesso em: 24 fev. 2012.



O segundo filme é **"Villa Lobos – UMA VIDA DE PAIXÃO"**, de 2000.

Sinopse: Villa-Lobos prepara-se para um concerto de gala no Teatro Municipal, onde será homenageado. É a última vez que o maestro sai de casa. Durante o concerto são evocadas lembranças de sua vida, que saltam no tempo e no espaço e utilizam a música como elemento dramático fundamental. Neste percurso emocional ao passado, Villa-Lobos confronta a violência do pai; o peso da tristeza materna; o desencontro afetivo com Lucília, sua primeira mulher; a impossibilidade de ter filhos; a rejeição de sua arte num meio cultural colonizado; o fracasso e a falta de dinheiro; a doença e a mutilação; o medo de perder Mindinha - seu grande amor -, o abismo entre a genialidade e a loucura.

FONTE: Disponível em: <<http://www.cineplayers.com>>. Acesso em: 24 fev. 2012.

3 EMOÇÕES: A VIDA AFETIVA OU OS AFETOS

A palavra emoção quer dizer, do latim *emovere*, movimentar, deslocar. Assim, a extensão desse movimento depende da intensidade do que nos afetou. E a palavra afeto vem do latim *affectus*, significa atingir, abalar e afligir.

A emoção apresenta, ainda, um caráter efêmero, produz reflexos orgânicos e influencia na capacidade de emitir juízos lógicos. A emoção pode, neste caso, gerar descontrole ou ações pouco usuais.



Efêmero: algo passageiro, transitório, volúvel, de curta duração, que dura um dia.

No seu dia a dia, a vida afetiva influencia nossas ações e expressões, que podem ser compreendidas e entendidas se sabemos os afetos que as acompanham. Ao entendermos nossa vida afetiva, devemos estabelecer nela as emoções e os sentimentos, pois eles constituem os dois afetos básicos: o ódio e o amor, os quais estão sempre presentes na vida psíquica.

O sentimento se caracteriza pela durabilidade e não se expressa como o rompante da emoção. Os sentimentos demonstram as formas como nos vinculamos aos outros e como nos sentimos em relação ao que se passa dentro de nós.

Podemos compreender que o afeto, quando é mais intenso, vira emoção; a emoção serve de base para o sentimento; e o sentimento é um aperfeiçoamento da emoção. Portanto, as emoções envolvem complexas relações, desenvolvidas no decorrer da vida e significadas a partir de relações específicas.

Desta forma, podemos dizer que os afetos estão presentes em muitos estados da nossa vida, como, por exemplo, o prazer e o desprazer. Eles servem de critério de valorização, de avaliação das situações da nossa vida, ou melhor, eles ajudam a preparar as nossas ações, participando ativamente da percepção que teremos das situações tanto vividas, como aquelas que planejaremos.

Os afetos nos ajudam também a ter consciência, permitindo falar aos outros o que sentimos, expressando, através da linguagem, nossas emoções. O amor e o ódio são considerados os afetos básicos, pois, além de se manifestarem como emoções, eles podem também expressar sentimentos. Diferenciando-se das emoções por durarem mais, ou seja, são mais duradouros.

A emoção é um elemento de expressão que inclui aspectos orgânicos, e ao qual o professor precisa estar atento. Quando o componente emocional é exacerbado, há uma tendência à inibição do componente intelectual, e vice-versa, o que pode dificultar a aprendizagem do aluno.

As emoções têm um papel preponderante no desenvolvimento da pessoa, pois através delas é que demonstramos nossos desejos e vontades.

É importante destacar que a emoção não é a mesma coisa que afeto. As emoções têm um caráter biológico, se caracterizam pela fugacidade, transitoriedade e por se mostrarem visíveis corporalmente.

A situação afetiva é mais permanente e implica uma carga de atração e repulsão da qual participam extratos orgânicos e cognitivos.

As manifestações destas emoções dependem, por sua vez, tanto da mobilidade do organismo como da forma pelas quais os espaços físicos são construídos para que estas se revelem. Alguns exemplos de emoções: surpresa, raiva, nojo, medo, vergonha, tristeza, desprezo, alegria, paixão, entre outras.

Desta forma, podemos dizer que as emoções desempenham uma função muito importante na vida dos seres humanos, pois elas são a chave do equilíbrio humano. Desempenham também um papel importante no nosso organismo, pois em determinados momentos podem causar algumas alterações orgânicas que não podemos controlá-las, por exemplo, acelerar os batimentos cardíacos, choro, lágrimas, riso e tremor.

Por outro lado, várias pessoas encontraram dificuldade para expressar suas emoções, de pôr para fora as emoções, ou seja, elas não conseguem demonstrar suas emoções, expressando apenas internamente, ou melhor, guardam dentro de si.

Portanto, é de suma importância que todos os seres humanos expressem suas emoções, pois através delas é que sentimos que estamos vivos, e, além disso, elas são responsáveis pelo nosso desenvolvimento.

4 APRENDIZAGEM E A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS DE HOWARD GARDNER

A teoria proposta por Howard Gardner diverge do conceito tradicional de medida da inteligência, considerando que o campo da cognição humana evolui para um conjunto amplo de competências que não se prestam a medições. Para ele, os testes tradicionais baseados na concepção de um Quociente Intelectual (QI) apresentam uma visão unidimensional da inteligência, servindo para classificar e massificar os alunos a partir de atividades curriculares homogeneizantes.

A teoria das Inteligências Múltiplas defende que a competência cognitiva dos seres humanos deve ser descrita como um conjunto de habilidades, talentos ou capacidades mentais, chamadas de inteligência. Isto lhes permite resolver problemas ou criar produtos que sejam valorizados em um ou mais cenários culturais. Trata-se de um potencial biopsicológico (GARDNER, 2000).

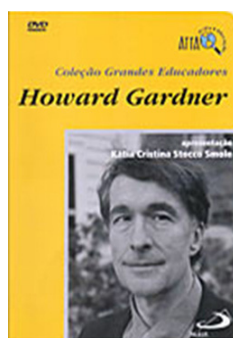
Gardner (2000) apresenta nove inteligências: linguística, lógico-matemática, musical, corporal-cinestésica, espacial, interpessoal, intrapessoal, naturalista e existencial. A seguir vamos descrever questões gerais de cada uma das inteligências.

- **Inteligência linguística:** apresenta elementos primordiais que estão presentes na vida do indivíduo, como escutar, falar, ler e escrever. A competência linguística é a que aparece mais ampla e mais democraticamente compartilhada na espécie. Gardner a considera, em sua forma mais completa, representada pelos poetas e escritores.
- **Inteligência lógico-matemática:** abrange três campos: a matemática, a ciência e a lógica. As operações básicas dessa inteligência são o raciocínio dedutivo e o indutivo, relacionados à capacidade do sujeito de analisar o que aconteceu e pode acontecer, em vários cenários. Engenheiros, matemáticos, homens de negócios são exemplos nesse sentido.
- **Inteligência musical:** é a capacidade para resolver problemas ou gerar produtos utilizando o som e o silêncio. A operação central é a sensibilidade para escutar bem. Talento que surge mais cedo em determinados indivíduos, como Mozart, por exemplo.
- **Inteligência corporal-cinestésica:** refere-se ao uso do conhecimento físico para a integração e equilíbrio entre corpo e mente, para expressar uma emoção, jogar ou para criar um novo produto, evidenciando os aspectos cognitivos do uso do corpo. Os atletas representam esta inteligência.
- **Inteligência espacial:** refere-se ao uso de modelos e representações espaciais, como: imagens, fotos, mapas, filmes, organização espacial, noções de lateralidade. Os geógrafos e os navegadores representam este tipo.
- **Inteligência interpessoal:** pode ser descrita como a capacidade para entender as outras pessoas, relacionar-se adequadamente, mediar, liderar, havendo sensibilidade aos estados de ânimo e ao pensamento dos outros.
- **Inteligência intrapessoal:** refere-se à capacidade de conhecimento dos aspectos internos de uma pessoa. Trata-se da identidade consigo e de conhecimento das próprias emoções, podendo utilizá-la como uma forma de entender e orientar o próprio comportamento. Psicólogos teriam tal habilidade. É essencialmente subjetiva.
- **Inteligência naturalista:** é a capacidade para conhecer e classificar as espécies e os organismos do ambiente, inclusive domesticando e interagindo com eles. Relaciona-se com a necessidade de educação ambiental e educação ecológica.
- **Inteligência existencial:** está ligada à capacidade de lidar com perguntas sobre a origem do homem, do mundo e a existência como um todo. Filósofos representariam esta inteligência.

Gardner (2005) afirma que as pessoas possuem capacidades e diferem em suas combinações. Deste modo, as diferentes inteligências são independentes entre si, o que permite uma pessoa se destacar numa área e, não necessariamente, em outras.



Caro(a) acadêmico(a), sugiro que assista ao filme indicado a seguir, que cabe nesse momento de discussão.



Sinopse: Howard Gardner, psicólogo e Ph.D da Universidade de Harvard, tornou-se mundialmente conhecido ao publicar sua Teoria das Inteligências Múltiplas, mostrando que a inteligência é composta de pelo menos oito competências: lógico-matemática, linguística, interpessoal, intrapessoal, corporal-cinestésica, musical, espacial e naturalista. A Teoria das Inteligências Múltiplas teve enorme receptividade entre educadores do mundo todo, pois traz uma nova forma de enxergar o aluno e tem profundas implicações nas práticas pedagógicas. Passados cerca de 25 anos da publicação da teoria, o que fica cada vez mais clara é a importância da contribuição de Gardner para o entendimento de como funciona nosso cérebro e de como aprendemos.

FONTE: Disponível em: <<http://superdownloadsfull.com/documentarios-e-eventos/colecao-grandes-educadores-howard-gardner>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

LEITURA COMPLEMENTAR

A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

Maria Clara S. Salgado Gama

No início do século XX, as autoridades francesas solicitaram a Alfredo Binet que criasse um instrumento pelo qual se pudesse prever quais as crianças que teriam sucesso nos liceus parisienses. O instrumento criado por Binet testava a habilidade das crianças nas áreas verbal e lógica, já que os currículos acadêmicos dos liceus enfatizavam, sobretudo, o desenvolvimento da linguagem e da matemática. Este instrumento deu origem ao primeiro teste de inteligência, desenvolvido por Terman, na Universidade de Stanford, na Califórnia: o Stanford-Binet Intelligence Scale.

Subsequentes testes de inteligência e a comunidade de psicometria tiveram enorme influência, durante este século, sobre a ideia que se tem de inteligência, embora o próprio Binet (BINET & SIMON, 1905 Apud KORNHABER & GARDNER, 1989) tenha declarado que um único número, derivado da *performance* de uma criança em um teste, não poderia retratar uma questão tão complexa quanto a inteligência humana. Neste artigo pretendo apresentar uma visão de inteligência que aprecia os processos mentais e o potencial humano a partir do desempenho das pessoas em diferentes campos do saber.

As pesquisas mais recentes em desenvolvimento cognitivo e neuropsicologia sugerem que as habilidades cognitivas são bem mais diferenciadas e mais específicas do que se acreditava (GARDNER, 1985). Neurologistas têm documentado que o sistema nervoso humano não é um órgão com propósito único, tampouco é infinitamente plástico. Acredita-se, hoje, que o sistema nervoso seja altamente diferenciado e que diferentes centros neurais processem diferentes tipos de informação (GARDNER, 1987).

Howard Gardner, psicólogo da Universidade de Harvard, baseou-se nestas pesquisas para questionar a tradicional visão da inteligência, uma visão que enfatiza as habilidades linguística e lógico-matemática. Segundo Gardner, todos os indivíduos normais são capazes de uma atuação em pelo menos sete diferentes e, até certo ponto, independentes áreas intelectuais. Ele sugere que não existem habilidades gerais, duvida da possibilidade de se medir a inteligência através de testes de papel e lápis e dá grande importância a diferentes atuações valorizadas em culturas diversas. Finalmente, ele define inteligência como a habilidade para resolver problemas ou criar produtos que sejam significativos em um ou mais ambientes culturais.

A teoria

A Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner (1985), é uma alternativa para o conceito de inteligência como uma capacidade inata, geral e única, que permite aos indivíduos uma *performance*, maior ou menor, em qualquer área de atuação. Sua insatisfação com a ideia de QI e com visões unitárias de inteligência, que focalizam, sobretudo, as habilidades importantes para o sucesso escolar, levou Gardner a redefinir inteligência à luz das origens biológicas da habilidade para resolver problemas. Através da avaliação das atuações de diferentes profissionais em diversas culturas, e do repertório de habilidades dos seres humanos na busca de soluções culturalmente apropriadas para os seus problemas, Gardner trabalhou no sentido inverso ao desenvolvimento, retroagindo para eventualmente chegar às inteligências que deram origem a tais realizações. Na sua pesquisa, Gardner estudou também:

(a) o desenvolvimento de diferentes habilidades em crianças normais e crianças superdotadas;

- (b) adultos com lesões cerebrais e como estes não perdem a intensidade de sua produção intelectual, mas sim uma ou algumas habilidades, sem que outras habilidades sejam sequer atingidas;
- (c) populações ditas excepcionais, tais como *idiot-savants* e autistas, e como os primeiros podem dispor de apenas uma competência, sendo bastante incapazes nas demais funções cerebrais, enquanto as crianças autistas apresentam ausências nas suas habilidades intelectuais;
- (d) como se deu o desenvolvimento cognitivo através dos milênios.

Psicólogo construtivista muito influenciado por Piaget, Gardner distingue-se de seu colega de Genebra na medida em que Piaget acreditava que todos os aspectos da simbolização partem de uma mesma função semiótica, enquanto que ele acredita que processos psicológicos independentes são empregados quando o indivíduo lida com símbolos linguísticos, numéricos, gestuais ou outros. Segundo Gardner (1985), uma criança pode ter um desempenho precoce em uma área (o que Piaget chamaria de pensamento formal) e estar na média ou mesmo abaixo da média em outra (o equivalente, por exemplo, ao estágio sensório-motor). Gardner descreve o desenvolvimento cognitivo como uma capacidade cada vez maior de entender e expressar significado em vários sistemas simbólicos utilizados num contexto cultural, e sugere que não há uma ligação necessária entre a capacidade ou estágio de desenvolvimento em uma área de desempenho e capacidades ou estágios em outras áreas ou domínios (MALKUS E COL., 1988). Num plano de análise psicológico, afirma Gardner (1982), cada área ou domínio tem seu sistema simbólico próprio; num plano sociológico de estudo, cada domínio se caracteriza pelo desenvolvimento de competências valorizadas em culturas específicas.

Gardner sugere, ainda, que as habilidades humanas não são organizadas de forma horizontal; ele propõe que se pense nessas habilidades como organizadas verticalmente, e que, ao invés de haver uma faculdade mental geral, como a memória, talvez existam formas independentes de percepção, memória e aprendizado, em cada área ou domínio, com possíveis semelhanças entre as áreas, mas não necessariamente uma relação direta.

As inteligências múltiplas

Gardner identificou as inteligências linguística, lógico-matemática, espacial, musical, cinestésica, interpessoal e intrapessoal. Postula que essas competências intelectuais são relativamente independentes, têm sua origem e limites genéticos próprios e substratos neuroanatômicos específicos e dispõem de processos cognitivos próprios. Segundo ele, os seres humanos dispõem de graus variados de cada uma das inteligências e maneiras diferentes com que elas se combinam e organizam, e se utilizam dessas capacidades intelectuais para resolver problemas e criar produtos. Gardner ressalta que, embora estas inteligências sejam, até certo ponto, independentes umas das outras, elas raramente funcionam isoladamente. Embora algumas ocupações exemplifiquem uma inteligência, na maioria dos casos as ocupações ilustram bem a necessidade de uma combinação de inteligências. Por

exemplo, um cirurgião necessita da acuidade da inteligência espacial combinada com a destreza da cinestésica.

Inteligência linguística: os componentes centrais da inteligência linguística são uma sensibilidade para os sons, ritmos e significados das palavras, além de uma especial percepção das diferentes funções da linguagem. É a habilidade para usar a linguagem para convencer, agradar, estimular ou transmitir ideias. Gardner indica que é a habilidade exibida na sua maior intensidade pelos poetas. Em crianças, esta habilidade se manifesta através da capacidade para contar histórias originais ou para relatar, com precisão, experiências vividas.

Inteligência musical: esta inteligência se manifesta através de uma habilidade para apreciar, compor ou reproduzir uma peça musical. Inclui discriminação de sons, habilidade para perceber temas musicais, sensibilidade para ritmos, texturas e timbre, e habilidade para produzir e/ou reproduzir música. A criança pequena com habilidade musical especial percebe desde cedo diferentes sons no seu ambiente e, frequentemente, canta para si mesma.

Inteligência lógico-matemática: os componentes centrais desta inteligência são descritos por Gardner como uma sensibilidade para padrões, ordem e sistematização. É a habilidade para explorar relações, categorias e padrões, através da manipulação de objetos ou símbolos, e para experimentar de forma controlada; é a habilidade para lidar com séries de raciocínios, para reconhecer problemas e resolvê-los. É a inteligência característica de matemáticos e cientistas. Gardner, porém, explica que, embora o talento científico e o talento matemático possam estar presentes num mesmo indivíduo, os motivos que movem as ações dos cientistas e dos matemáticos não são os mesmos. Enquanto os matemáticos desejam criar um mundo abstrato consistente, os cientistas pretendem explicar a natureza. A criança com especial aptidão nesta inteligência demonstra facilidade para contar e fazer cálculos matemáticos e para criar notações práticas de seu raciocínio.

Inteligência espacial: Gardner descreve a inteligência espacial como a capacidade para perceber o mundo visual e espacial de forma precisa. É a habilidade para manipular formas ou objetos mentalmente e, a partir das percepções iniciais, criar tensão, equilíbrio e composição, numa representação visual ou espacial. É a inteligência dos artistas plásticos, dos engenheiros e dos arquitetos. Em crianças pequenas, o potencial especial nessa inteligência é percebido através da habilidade para quebra-cabeças e outros jogos espaciais e a atenção a detalhes visuais.

Inteligência cinestésica: esta inteligência se refere à habilidade para resolver problemas ou criar produtos através do uso de parte ou de todo o corpo. É a habilidade para usar a coordenação grossa ou fina em esportes, artes cênicas ou plásticas no controle dos movimentos do corpo e na manipulação de objetos com destreza. A criança especialmente dotada na inteligência cinestésica se move com graça e expressão a partir de estímulos musicais ou verbais, demonstra uma grande habilidade atlética ou uma coordenação fina apurada.

Inteligência interpessoal: esta inteligência pode ser descrita como uma habilidade para entender e responder adequadamente a humores, temperamentos, motivações e desejos de outras pessoas. Ela é melhor apreciada na observação de psicoterapeutas, professores, políticos e vendedores bem-sucedidos. Na sua forma mais primitiva, a inteligência interpessoal se manifesta em crianças pequenas como a habilidade para distinguir pessoas, e na sua forma mais avançada, como a habilidade para perceber intenções e desejos de outras pessoas e para reagir apropriadamente a partir dessa percepção. Crianças especialmente dotadas demonstram muito cedo uma habilidade para liderar outras crianças, uma vez que são extremamente sensíveis às necessidades e sentimentos de outros.

Inteligência intrapessoal: esta inteligência é o correlativo interno da inteligência interpessoal, isto é, a habilidade para ter acesso aos próprios sentimentos, sonhos e ideias, para discriminá-los e lançar mão deles na solução de problemas pessoais. É o reconhecimento de habilidades, necessidades, desejos e inteligências próprias, a capacidade para formular uma imagem precisa de si próprio e a habilidade para usar essa imagem para funcionar de forma efetiva. Como esta inteligência é a mais pessoal de todas, ela só é observável através dos sistemas simbólicos das outras inteligências, ou seja, através de manifestações linguísticas, musicais ou cinestésicas.

O desenvolvimento das inteligências

Na sua teoria, Gardner propõe que todos os indivíduos, em princípio, têm a habilidade de questionar e procurar respostas usando todas as inteligências. Todos os indivíduos possuem, como parte de sua bagagem genética, certas habilidades básicas em todas as inteligências. A linha de desenvolvimento de cada inteligência, no entanto, será determinada tanto por fatores genéticos e neurobiológicos quanto por condições ambientais. Ele propõe, ainda, que cada uma destas inteligências tem sua forma própria de pensamento, ou de processamento de informações, além de seu sistema simbólico. Estes sistemas simbólicos estabelecem o contato entre os aspectos básicos da cognição e a variedade de papéis e funções culturais.

A noção de cultura é básica para a Teoria das Inteligências Múltiplas. Com a sua definição de inteligência como a habilidade para resolver problemas ou criar produtos que são significativos em um ou mais ambientes culturais, Gardner sugere que alguns talentos só se desenvolvem porque são valorizados pelo ambiente. Ele afirma que cada cultura valoriza certos talentos, que devem ser dominados por uma quantidade de indivíduos e, depois, passados para a geração seguinte.

Segundo Gardner, cada domínio, ou inteligência, pode ser visto em termos de uma sequência de estágios: enquanto todos os indivíduos normais possuem os estágios mais básicos em todas as inteligências, os estágios mais sofisticados dependem de maior trabalho ou aprendizado.

A sequência de estágios se inicia com o que Gardner chama de habilidade de padrão cru. O aparecimento da competência simbólica é visto em bebês quando eles começam a perceber o mundo ao seu redor. Nesta fase, os bebês apresentam capacidade de processar diferentes informações. Eles já possuem, no entanto, o potencial para desenvolver sistemas de símbolos, ou simbólicos.

O segundo estágio, de simbolizações básicas, ocorre aproximadamente dos dois aos cinco anos de idade. Neste estágio, as inteligências se revelam através dos sistemas simbólicos. Aqui, a criança demonstra sua habilidade em cada inteligência através da compreensão e uso de símbolos: a música através de sons, a linguagem através de conversas ou histórias, a inteligência espacial através de desenhos etc.

No estágio seguinte, a criança, depois de ter adquirido alguma competência no uso das simbolizações básicas, prossegue para adquirir níveis mais altos de destreza em domínios valorizados em sua cultura. À medida que as crianças progredem na sua compreensão dos sistemas simbólicos, elas aprendem os sistemas que Gardner chama de sistemas de segunda ordem, ou seja, a grafia dos sistemas (a escrita, os símbolos matemáticos, a música escrita etc.). Nesta fase, os vários aspectos da cultura têm impacto considerável sobre o desenvolvimento da criança, uma vez que ela aprimorará os sistemas simbólicos que demonstrem ter maior eficácia no desempenho de atividades valorizadas pelo grupo cultural. Assim, uma cultura que valoriza a música terá um maior número de pessoas que atingirão uma produção musical de alto nível.

Finalmente, durante a adolescência e a idade adulta, as inteligências se revelam através de ocupações vocacionais ou não vocacionais. Nesta fase, o indivíduo adota um campo específico e focalizado, e se realiza em papéis que são significativos em sua cultura.

Teoria das inteligências múltiplas e a educação

As implicações da teoria de Gardner para a educação são claras quando se analisa a importância dada às diversas formas de pensamento, aos estágios de desenvolvimento das várias inteligências e à relação existente entre estes estágios, a aquisição de conhecimento e a cultura.

A teoria de Gardner apresenta alternativas para algumas práticas educacionais atuais, oferecendo uma base para:

- (a) o desenvolvimento de avaliações que sejam adequadas às diversas habilidades humanas (Gardner & Hatch, 1989; Blythe Gardner, 1990);
- (b) uma educação centrada na criança, com currículos específicos para cada área do saber (Konhaber & Gardner, 1989; Blythe & Gardner, 1990);
- (c) um ambiente educacional mais amplo e variado, e que dependa menos do desenvolvimento exclusivo da linguagem e da lógica (Walters & Gardner, 1985; Blythe & Gardner, 1990).

Quanto à avaliação, Gardner faz uma distinção entre avaliação e testagem. A avaliação, segundo ele, favorece métodos de levantamento de informações durante atividades do dia a dia, enquanto que testagens geralmente acontecem fora do ambiente conhecido do indivíduo sendo testado.

Segundo Gardner, é importante que se tire o maior proveito das habilidades individuais, auxiliando os estudantes a desenvolver suas capacidades intelectuais, e, para tanto, ao invés de usar a avaliação apenas como uma maneira de classificar, aprovar ou reprovar os alunos, esta deve ser usada para informar o aluno sobre a sua capacidade e informar o professor sobre o quanto está sendo aprendido.

Gardner sugere que a avaliação deve fazer jus à inteligência, isto é, deve dar crédito ao conteúdo da inteligência em teste. Se cada inteligência tem um certo número de processos específicos, esses processos têm que ser medidos com instrumentos que permitam ver a inteligência em questão em funcionamento. Para Gardner, a avaliação deve ser ainda ecologicamente válida, isto é, ela deve ser feita em ambientes conhecidos e deve utilizar materiais conhecidos das crianças sendo avaliadas. Este autor também enfatiza a necessidade de avaliar as diferentes inteligências em termos de suas manifestações culturais e ocupações adultas específicas. Assim, a habilidade verbal, mesmo na pré-escola, ao invés de ser medida através de testes de vocabulário, definições ou semelhanças, deve ser avaliada em manifestações tais como a habilidade para contar histórias ou relatar acontecimentos.

Ao invés de tentar avaliar a habilidade espacial isoladamente, deve-se observar as crianças durante uma atividade de desenho ou enquanto montam ou desmontam objetos. Finalmente, ele propõe que a avaliação, ao invés de ser um produto do processo educativo, seja parte do processo educativo e do currículo, informando a todo o momento de que maneira o currículo deve se desenvolver.

No que se refere à educação centrada na criança, Gardner levanta dois pontos importantes, que sugerem a necessidade da individualização. O primeiro diz respeito ao fato de que, se os indivíduos têm perfis cognitivos tão diferentes uns dos outros, as escolas deveriam, ao invés de oferecer uma educação padronizada, tentar garantir que cada um recebesse a educação que favorecesse o seu potencial individual. O segundo ponto levantado por Gardner é igualmente importante: enquanto na Idade Média um indivíduo podia pretender tomar posse de todo o saber universal, hoje em dia essa tarefa é totalmente impossível, sendo mesmo bastante difícil o domínio de um só campo do saber.

Assim, se há a necessidade de se limitar a ênfase e a variedade de conteúdos, que essa limitação seja da escolha de cada um, favorecendo o perfil intelectual individual.

Quanto ao ambiente educacional, Gardner chama a atenção para o fato de que, embora as escolas declarem que preparam seus alunos para a vida, a vida certamente não se limita apenas a raciocínios verbais e lógicos. Ele propõe que as escolas favoreçam o conhecimento de diversas disciplinas básicas; que encorajem seus alunos a utilizar esse conhecimento para resolver problemas e efetuar tarefas que estejam relacionadas com a vida na comunidade a que pertencem; e que favoreçam o desenvolvimento de combinações intelectuais individuais, a partir da avaliação regular do potencial de cada um.

FONTE: Disponível em: <www.homemdemello.com.br/psicologia/intelmult.html>. Acesso em: 20 ago. 2011.

RESUMO DO TÓPICO 2

Neste tópico você viu que:

- A criatividade como um dos processos essenciais para o ato de aprender. Como um potencial humano para gerar ideias novas, cuja natureza é direcionada, intencional e transformadora.
- O ato criativo resulta da interação do sujeito e do meio, sendo fundamental seu desenvolvimento nas instituições de educação.
- A teoria das Inteligências Múltiplas defende que a competência cognitiva dos seres humanos deve ser descrita como um conjunto de habilidades, talentos ou capacidades mentais, chamadas de inteligência.
- As emoções têm um papel preponderante no desenvolvimento da pessoa, pois é através delas que demonstramos nossos desejos e vontades.



Prezado(a) acadêmico(a)! Neste tópico estudamos sobre os fenômenos psicológicos: criatividade, emoção, orientação profissional e as inteligências múltiplas. Vamos revisar aspectos destes conteúdos, respondendo às seguintes questões:

- 1 Diferencie emoção de sentimento.
- 2 Explique, baseado no texto, como o professor pode ajudar a desenvolver a criatividade dos alunos em sala de aula.
- 3 O que defende a teoria das Inteligências Múltiplas?



DIFICULDADES X DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM

1 INTRODUÇÃO

Uma das características centrais da sociedade em que vivemos é a sucessão de mudanças, cada vez mais acentuadas, no campo das ciências e das tecnologias, na estrutura familiar, no mercado de trabalho, no meio ambiente e nas novas formas de relações sociais, políticas, econômicas e culturais.

Nesse cenário, há uma necessidade crescente do domínio de múltiplos saberes e da capacidade de refletir e se posicionar criticamente frente aos dilemas cotidianos da sociedade.

A escola, como instituição primordial de construção e disseminação do saber sistematizado, é palco de contradições e desafios frente a todo esse panorama supracitado. Pensar a educação escolar supõe uma aproximação a temas complexos, conforme descreverei abaixo.

2 DISTÚRBIOS DA APRENDIZAGEM

Distúrbio de aprendizagem significa anormalidade patológica por alteração violenta na ordem natural da aprendizagem (MOYSÉS; COLARES, 1992).

A palavra distúrbio, conforme Moysés e Colares (1992), compõe-se do radical *turbare*, que significa “alteração violenta na ordem natural” e pode ser identificado também nas palavras turvas, turbilhão, perturbar, conturbar etc. O prefixo *dis*por tem seu significado como “alteração com sentido anormal patológico”, possui, intrinsecamente, valor negativo.

Conforme Fonseca (1995), distúrbio de aprendizagem está relacionado a um grupo de dificuldades específicas e pontuais, caracterizadas pela presença de uma disfunção neurológica.

O distúrbio de aprendizagem é, conceitualmente, uma disfunção cerebral mínima (D.C.M.). “Se uma doença neurológica pode comprometer o domínio da linguagem escrita, será que a criança que não aprende a ler e a escrever não teria uma doença neurológica?” (MOYSÉS; COLLARES, 1992, p.126).

Um médico americano, em 1861, chamado Little, pode ter sido o primeiro a descrever sobre distúrbios de aprendizagem, associados com lesão cerebral. Segundo o parecer médico, os distúrbios de aprendizagem são considerados até hoje como doenças neurológicas, que têm lesão cerebral séria, o suficiente para alterar o comportamento, porém não tão grave que possa provocar outras manifestações neurológicas (D.C.M.).

É muito comum que professores utilizem expressões parecidas com esta: “Esse fato acomete o aluno em nível individual, logo, só podem surgir soluções individuais. Problemas médicos requerem soluções médicas.” Tais professores se referem a uma doença e não a um problema localizado no aluno.

Moysés; Colares (1992) definem distúrbios de aprendizagem quando afirmam que: Distúrbios de aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de alterações manifestas por dificuldades significativas na aquisição e uso de audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas.



Na mesma linha de raciocínio, Soares (apud CIASCA, 2003) refere que exigir de todos os alunos a mesma atuação é um caminho improdutivo; cada um é diferente, com o seu próprio tempo lógico e psicológico, e cada um tem uma maneira específica de lidar com o conhecimento.

Desta maneira, é mais fácil encaminhar a criança para tratar o distúrbio com especialistas. Muitas crianças são ditas como crianças com problemas de aprendizagem por não conseguirem acompanhar o resto da turma, ou não conseguirem expressar-se. É preciso uma autoavaliação do professor para ver se ele está correspondendo aos anseios dos alunos. Dentre os alunos, muitos têm culturas diferentes, linguagens, e o professor tem que saber corresponder a estas necessidades.

Crianças com distúrbios de aprendizagem comumente apresentam necessidade educativa especial. Elas precisam de um atendimento especializado, mas, muitas vezes, este atendimento só as classes sociais mais elevadas conseguem. Algumas escolas públicas já contam com um psicólogo escolar na sua equipe, mas, infelizmente, ainda há várias escolas públicas em que o professor só pode contar com a ajuda da família do estudante e da equipe de gestão escolar, para superar estas dificuldades.

É consumado que o cérebro, como órgão do corpo, também está submetido a doenças. Os danos mais comuns são rompimentos de artéria ou bloqueio da mesma por coágulo sanguíneo. Em pessoas destros, os problemas de linguagem tendem a ocorrer após um dano ao lado esquerdo, ao invés do lado direito do cérebro. E a metade esquerda, ou hemisfério esquerdo do cérebro, na maioria das pessoas é primariamente responsável por capacidades de linguagem, incluindo as habilidades de leitura e escrita (MOYSÉS; COLLARES, 1992).

Com a consequência de um dano cerebral, os problemas que afetam a compreensão ou produção da linguagem são conhecidos como **afasia**, e o sintoma predominante do paciente afásico é a dificuldade de leitura. Partindo deste contexto, podemos falar sobre a **dislexia adquirida**. A partir de meados dos anos 70, neuropsicólogos cognitivos investigaram quais as partes do processo normal da leitura foram danificadas ou perdidas, ocasionando perturbações como dislexias adquiridas periféricas (transtorno nos quais os sistemas de análise visual estão danificados) e dislexias adquiridas centrais (agrupamento de transtornos em que o sistema visual é danificado na compreensão e/ou comunicação das palavras escritas) (ELLIS, 1995).



Se você fizer pesquisas sobre dificuldades de aprendizagem/distúrbios de aprendizagem, perceberá a confusão no emprego dos termos. Perceberá que médicos, psicólogos, licenciados, pedagogos e psicopedagogos chamam as mesmas coisas de maneira diferente. Neste Caderno de Estudos optamos por denominar **distúrbio de aprendizagem** as situações relacionadas ao orgânico, ao sistema nervoso central. Quanto às situações de déficit de aprendizagem cuja causa seja familiar, pedagógica, psicológica, nutricional, entre outros, denominaremos de **dificuldade de aprendizagem**.

Podemos então afirmar que a disfunção neurológica é a característica essencial que diferencia crianças com distúrbio de aprendizagem daquelas com dificuldades de aprendizagem.

3 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

O termo dificuldades de aprendizagem está focado no indivíduo que não responde ao desenvolvimento que se poderia supor e esperar do seu potencial intelectual e, por essa circunstância específica cognitiva da aprendizagem, ele tende a apresentar desempenhos abaixo do esperado. Segundo Keogh (1989, apud FONSECA, 1995, p. 89), “não se consegue ainda, na área do ensino, um consenso na definição das dificuldades de aprendizagem, porque elas têm emergido mais de pressões e de necessidades sociais e políticas do que de pressupostos empíricos e científicos”.

Bos e Vaughn (1989, apud FONSECA, 1995) sustentam que, apesar de que muitas crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem evidenciam uma competência social inadequada, ainda hoje não surgiu uma identificação psicopedagógica, no sentido científico, que esteja em comum acordo com os critérios médicos psicopedagógicos relacionados com o potencial dinâmico de aprendizagem e com o comportamento social.

Por falta dessas teorias, os alunos são, muitas vezes, diagnosticados por pediatras, neurologistas ou psiquiatras, pois a dificuldade de aprendizagem refere-se a um grupo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na hora de utilizar e fazer a compreensão da audição, da fala, leitura, escrita, e do raciocínio lógico.

Vale lembrar que a pessoa que apresenta qualquer tipo de dificuldades de aprendizagem não é deficiente, é uma pessoa normal que, num determinado momento, mostrou não compreender determinadas coisas, porém pode compreender em qualquer outro momento.

Conforme Castaño (2003), o termo dificuldade de aprendizagem pode ser caracterizado por alterações no processo de desenvolvimento do aprendiz da leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático, podendo estar associada ou não a comprometimentos da linguagem oral.

Para França (1996), a distinção feita entre os termos **dificuldade** e **distúrbios de aprendizagem** está baseada na concepção de que o termo “**dificuldade**” está relacionado a problemas de ordem pedagógica e/ou socioculturais, logo, o problema não está centrado apenas no aluno, sendo que essa visão é mais utilizada em uma perspectiva preventiva; por outro lado, o termo “**distúrbio**” está vinculado ao aluno, o que sugere a existência de comprometimento neurológico em funções corticais específicas, sendo mais utilizado pela perspectiva clínica ou remediativa.

No entanto, para melhor compreensão das principais causas das dificuldades de aprendizagem, Fonseca (2002) realizou um agrupamento destas causas com base nos critérios:

- a) **Emocional:** a criança manifesta sinais de ansiedade, agressividade, tensão, regressão, narcisismo, negativismo. A incerteza do eu tende a criar nessa criança uma subvalorização perigosa, normalmente associada com autostimação e fragilidade do autoconceito. A criança emocionalmente desajustada tende a obter fracos resultados escolares e, na medida em que os problemas emocionais desintegram o comportamento, conseqüentemente, cairá o potencial de aprendizagem. São importantes: o encorajamento, a estimulação da iniciativa e o reforço positivo.
- b) **Familiar:** os sentimentos que os pais têm em relação à criança, durante os anos anteriores à escola, são de fundamental importância para o desenvolvimento posterior da criança e para sua aprendizagem escolar. Alunos não amados tendem a não ter confiança em si mesmos e nos outros; e desenvolvem comportamentos agressivos. Podem apresentar pouco entusiasmo com as atividades escolares, desinteresse e revolta. A rivalidade entre irmãos também é prejudicial, surgindo um sentimento de intolerância. Os problemas socioeconômicos dos pais, a falta de alimentação adequada, cuidados de higiene e saúde, interferem também no rendimento escolar.
- c) **Cultural:** os hábitos de estudo e a valorização da escola são passados pela tradição cultural de cada família. Dependendo do grau de importância que se dá à escola, maior será o empenho da criança em estudar.
- d) **Psicomotora:** as atividades motoras desempenham na criança um papel importantíssimo em muitas de suas primeiras iniciativas intelectuais. Quando a criança inicia na escola uma aprendizagem formal, os déficits psicomotores ficam mais claramente caracterizados. Aparecem transtornos na área de ritmo, atenção, comportamento, esquema corporal, orientação espacial e temporal, lateralidade e maturação. Esse aluno necessita de auxílio constante do professor, uma maior estimulação. Precisa adquirir confiança em si mesmo e melhor conhecimento de suas possibilidades e limites, condições necessárias para um bom relacionamento com o meio em que vive.
- e) **Cognitiva:** as letras e as palavras impressas são interiorizadas a partir de aquisições cognitivas básicas que, em muitas crianças que encontram obstáculos para a aprendizagem, estão fragilmente consolidadas e estruturadas. A criança tem um nível de maturidade inferior ao normal, é mais lenta, podendo ter uma defasagem de um, dois, até três anos em relação às outras crianças. Tem dificuldade no raciocínio matemático e pouca capacidade de abstração. É tensa e ansiosa. As capacidades cognitivas: atenção, percepção, emoção, memória, linguística, são básicas e essenciais para que uma criança aprenda a ler e escrever rápida e facilmente. “... quando uma criança não lê ou lê mal, ela não falha só na leitura, antes compromete todo o seu aproveitamento escolar e, conseqüentemente, toda a sua adaptação psicossocial” (FONSECA, 1995, p. 329).

Zorzi (2003) relata que crianças que não tenham apresentado quaisquer dificuldades no desenvolvimento da linguagem oral podem vir a apresentar

dificuldades específicas de linguagem escrita. Alterações nos processos linguísticos, envolvendo especificamente a linguagem escrita, são característicos nesses casos.

Para o professor é mais fácil identificar um problema de aprendizagem do que um distúrbio. Este último compete aos especialistas da área em que o sintoma se apresenta, podendo dar esclarecimentos sobre o distúrbio, bem como, a prescrição do tratamento.



Os educadores precisam estar atentos aos estudantes. Quando estiverem desconfiados de que há uma dificuldade ou distúrbio de aprendizagem, dependendo da intensidade com que os sintomas se apresentam, precisam conversar com a equipe gestora da escola. Se não houver psicólogo na escola, talvez o professor decida conjuntamente com alguém da equipe (talvez, outro professor que já conheça o estudante) em conversar com os pais/responsáveis pelo estudante. Nesta conversa, o mais apropriado é que o professor não utilize a expressão “**distúrbio**”, já que ele não pode fazer o diagnóstico. O ideal é que o professor descreva aos pais os comportamentos do estudante que tem destoadado do restante da turma, e indique que os mesmos procurem um psicólogo para fazer uma investigação mais completa.

As dificuldades de aprendizagem podem ocorrer por fatores **psicológicos e sociais**. O fator social está relacionado com as funções ecológicas, fatores culturais e envolvimento, forças sociais, relações interpessoais e movimento de ações como palavras, gestos, sinais, expressões, entre outros.

E o fator psicológico contribui para as funções do desenvolvimento, fatores de aprendizagem, forças psicológicas, identificação de pensamentos e cognitividade e contribui para o processamento de memorização, intenção, na autoconsciência e no autoconceito. As causas mais comuns que favorecem as dificuldades de aprendizagem são: inibição, ansiedade, angústia, inadequação à realidade, sentimento generalizado de rejeição. Estes sintomas estão sempre ligados a causas pessoais, os sintomas são diversos, e é variável de pessoa para pessoa.

Pain (1981, apud RUBINSTEIN, 1996) considera a dificuldade para aprender como um sintoma, que cumpre uma função positiva tão integrativa como o aprender, e que pode ser determinado por:

1. **Fatores específicos:** relacionados a dificuldades específicas do indivíduo, os quais não são passíveis de constatação orgânica, mas que se manifestam na área da linguagem ou na organização espacial e temporal, dentre outros.
2. **Fatores psicógenos:** é necessário que se faça a distinção entre dificuldades de aprendizagem decorrentes de um sintoma ou de uma inibição. Quando

relacionado a um sintoma, o não aprender possui um significado inconsciente; quando relacionado a uma inibição, trata-se de uma retração intelectual do ego, ocorrendo uma diminuição das funções cognitivas que acaba por acarretar os problemas para aprender.

3. **Fatores ambientais:** relacionados às condições objetivas ambientais que podem favorecer ou não a aprendizagem do indivíduo.

Fernández (1991) também considera as dificuldades de aprendizagem como sintomas ou “**fraturas**” no processo de aprendizagem, onde necessariamente estão em jogo quatro níveis: o organismo, o corpo, a inteligência e o desejo.

Para a autora, **a origem das dificuldades ou problemas de aprendizagem** não se relaciona apenas à estrutura individual da criança, mas também à estrutura familiar a que a criança está vinculada. As dificuldades de aprendizagem estariam relacionadas às seguintes causas:

1. **Causas externas à estrutura familiar e individual:** originariam o problema de aprendizagem reativo, o qual afeta o aprender, mas não aprisiona a inteligência e, geralmente, surge do confronto entre o aluno e a instituição.
2. **Causas internas à estrutura familiar e individual:** originariam o problema considerado como sintoma e inibição, afetando a dinâmica de articulações necessárias entre organismo, corpo, inteligência e desejo, causando o desejo inconsciente de não conhecer e, portanto, de não aprender.
3. **Modalidades de pensamento derivadas de uma estrutura psicótica:** as quais ocorrem em menor número de casos.

A aprendizagem e seus desvios, para Fernández, compreendem não somente a elaboração objetivante, como também a elaboração subjetivante, as quais estão relacionadas às experiências pessoais, aos intercâmbios afetivos e emocionais, recordações e fantasias (MIRANDA, 2000).

Quando algum estudante não consegue entender algum conteúdo, frequentemente se imagina que há algo de errado com ele. Mas você já percebeu que, às vezes, todos os integrantes de uma turma tiram uma nota baixa na prova? Será que todos eles têm algum problema de aprendizagem? Ou será que isto é resultado de “problemas de ensinagem”?

Quanto ao termo “**dificuldade de ensinagem**”, podemos descrever como a dificuldade de aprendizagem do aluno, pronunciada no discurso do professor e que se menciona à sua prática. É importante olharmos para quem ensina, pois, muitas vezes, as dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar estão relacionados à dificuldade de ensinagem.

Esse termo dificuldade de ensinagem vem para explicar que essa dificuldade não está somente na transmissão de um conteúdo específico, mas na mediação dessa transmissão, ou seja, ela implica tanto no processo emocional que envolve o ato de ensinar como uma comunicação interativa, dos estados de intersubjetividade, desse ato. Assim, a ensinagem é um ensinar com a emoção e com a razão.



Ensinagem: termo adotado para significar uma situação de ensino, da qual necessariamente decorra a aprendizagem, sendo a parceria entre professor e alunos a condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento necessário à formação do aluno.

Desta maneira, é de fundamental importância analisar a qualidade das interações estabelecidas em diferentes contextos sociais, a família e a escola, ponderando que o esfacelamento das relações entre os indivíduos se tornou uma característica da pós-modernidade, na qual se verifica o surgimento dos verdadeiros surtos de conflito de aprendizagem. Lembrando que a mediação docente prepara e dirige as atividades e as ações necessárias. Através das estratégias selecionadas, levar os alunos ao desenvolvimento de processos de mobilização, construção e elaboração da síntese do conhecimento.

A seguir apresenta-se alguns obstáculos que podem ocorrer no processo de aprendizagem, segundo Corel e Schwarz (apud JOSÉ; COELHO, 1999).

- 1 Fatores condicionados pela escola:
 - a) pelo professor;
 - b) pela relação professor-aluno;
 - c) pela relação entre os alunos;
 - d) pelos métodos didáticos.
- 2 Fatores condicionados pela situação familiar.
- 3 Fatores condicionados por características da personalidade da criança.
- 4 Fatores condicionados por dificuldades de educação.

A proposta educacional é que a criança aprenda tudo que sua capacidade permitir, mas crianças com problemas de aprendizagem não têm essa oportunidade, por não conseguir acompanhar e, por vezes, acabam sendo rotuladas de retardadas, fracas. O ideal é que os professores se policiem para, ao chamar os estudantes, se referirem a eles sempre pelo nome, para não reforçarem o estigma. É muito importante que os professores evitem falar sobre o rótulo relacionado ao distúrbio ou à dificuldade de aprendizagem. Por exemplo, que

evitem ressaltar até mesmo o diagnóstico de uma criança. “Só o fulano mesmo para fazer uma coisa dessas! Dá pra ver que é **hiperativo** mesmo!”. Frases como essa não são bem-vindas em sala de aula.



A utilização de rótulos depreciativos marca uma pessoa e acaba desqualificando-a. Esta marca pode ser denominada de estigma. O **estigma**, de acordo com Erving Goffman (1993), é uma característica que produz um amplo descrédito na vida do indivíduo; representa algo de mal, defeito, desvantagem em relação ao outro, que deve ser evitado. Isso constitui uma oposição entre a identidade social e a identidade real.

Em resumo, as dificuldades de aprendizagem consistem em problemas acadêmicos que alguns alunos enfrentam (como, por exemplo, alunos repetentes), a expectativa de aprendizagem em longo prazo, resultando no não acompanhamento regular do processo escolar. E a aprendizagem da escrita implica em uma história no interior do desenvolvimento individual iniciado pela criança muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e mostra como formar letras (VYGOTSKY, 1988).

4 PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR

O conceito de fracasso escolar é algo mutável e está profundamente conectado com os conhecimentos demandados pela sociedade, em um período histórico específico. Uma criança que fracassa é alguém que, em determinado momento e na avaliação da escola, não consegue aprender o que a instituição espera que aprendam os alunos de sua idade, necessitando de medidas concretas para corrigir a situação. Isso demonstra que o fracasso escolar não se limita apenas ao não aprender por parte do aluno. É também o reconhecimento oficial, a legitimação desse não aprender, é o que diz a escola sobre esse aluno ou o que faz a escola a esse respeito.

Grisay (2004) descreve o fracasso escolar como um fenômeno historicamente recente e ligado, em nossa sociedade, ao surgimento da instituição escolar, especialmente a partir do século XIX, com o advento da Revolução Industrial.

Segundo Patto (1996), a bibliografia sobre o fracasso escolar, em 1981, continua a escrever a mesma afirmação que encontramos na metade da década de setenta, onde o professor idealiza, mas não encontra, nas salas de aula, um aluno sadio, com uma família organizada, preocupados com seus problemas pessoais e prontos para aprender.

Para Marchesi e Gil (2004), a expressão **fracasso escolar** é a mais conhecida e difícil de ser substituída, embora seja um termo excludente, por não deixar nuances. Fala-se em fracasso escolar de uma maneira global, como se o aluno fracassasse em sua totalidade, ou seja, como se não progredisse em nada durante os anos escolares, no que tange aos seus conhecimentos ou seu desenvolvimento pessoal e social.

Uma das explicações para o fracasso escolar baseia-se no estado de prontidão da criança. A constatação ou ausência da prontidão pode ser verificada a partir da aplicação das atividades, avaliações.

É de suma importância que a escola leve em consideração a visão de mundo do aluno, caso contrário o professor não consegue transpor o conhecimento ensinando para a realidade do aluno, levando assim ao fracasso escolar.

Instaurou-se na escola uma cultura do fracasso, que tem sido justificada sob diferentes perspectivas: falta de prontidão da criança, carência cultural, diferença cultural, reprodução das desigualdades sociais, diferentes níveis de compreensão da natureza simbólica da escrita, distância entre a variedade escrita e a variante oral das crianças, conflito entre o contexto cultural familiar e a cultura da escola (PATTO, 1996).

A criança que fracassa é aquela que não consegue aceitar a visão de mundo da escola, porque essa visão não tem relação com a sua cultura. Tal como a criança que fracassa, a criança de sucesso também passa por um penoso processo de adaptação ao entrar em contato com o padrão cultural da escola, mas acaba aceitando e incorporando a visão de mundo da escola. Visto que ao chegar à escola já traz suas experiências, atitudes, valores, hábitos de linguagem que refletem o seu meio social e de sua família.

Portanto, precisamos levar em consideração a real condição do professor e do aluno. O fracasso escolar não recai sobre uma realidade social, ele nos apresenta as diferentes realidades sociais que devem ser trabalhadas e valorizadas pela escola.

Charlot (2000) lembra outros aspectos referentes à questão do fracasso escolar, que remete para muitos debates sobre o aprendizado, obviamente, mas também sobre a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade das “chances”, sobre os recursos que o país deve investir em seu sistema educativo, a “crise”, sobre os modos de vida e os trabalhos na sociedade de amanhã, sobre as formas de cidadania.

Alguns estudos focalizam a estrutura escolar como responsável pela produção do fracasso e estabelecem uma relação entre a história do fracasso escolar com a história do sistema seriado e disciplinar. Propõem uma revisão das grades curriculares, sistema de avaliação e organização, a fim de construir uma cultura do sucesso. Propõe-se que a escola tenha um projeto político voltado para as reais necessidades dos alunos, onde o processo de ensino-aprendizagem partisse das formas de pensar dessas crianças.

Desta forma, o combate ao fracasso escolar passa pela reestruturação da escola, a fim de que ela atenda aos interesses e necessidades da grande parcela de sua clientela que fracassa.

Patto (1996) afirma que o fracasso escolar é o resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos, como um processo psicossocial complexo. Mas a crença na incompetência das pessoas é generalizada. Mesmo alguns pesquisadores, quando se voltam para a escola e o ensino, identificando inúmeras condições que podem por si explicar as taxas de reprovação, continuam a defender a tese da teoria da carência cultural. Procuram considerar esse aluno que fracassa não como um indivíduo isolado, mas situado num contexto, produto de uma classe social, e acreditam poder fazer uma mediação entre o individual e o social.

Enfrentar o fracasso escolar como algo que vai se aposar de uma pessoa é uma forma errada de enfrentar as situações de dificuldades de aprendizagem. Patto (1996) descreve que são as circunstâncias escolares que designam as condições para termos os alunos fracassados. As diferenças existentes entre as vidas privadas de cada aluno, família e comunidade, é o que garante toda a troca de conhecimentos.



Um fator decisivo de combate ao fracasso escolar é a qualidade do docente, por isso dizemos que fracasso escolar não é **culpa** do professor, mas é certamente **problema** do professor.

A falta de criatividade, anormalidade, doença e carência dominam a formulação das queixas a respeito das inúmeras crianças que são encaminhadas pelas escolas para avaliação psicológica, tornando-se mitos que justificam o fracasso escolar.

Existem pessoas com dislexias, existem lesões que prejudicam o processo ensino-aprendizagem, disfunções neurológicas, existe desnutrição, pobreza, problemas emocionais, violência, existe professor desinteressado. Existem crianças com problemas psicológicos que merecem atendimento, pois elas estão sofrendo.

Mas não é possível estabelecermos uma relação direta de causa e efeito entre problemas emocionais e capacidade de aprender. Quisera, para nossos olhares ingênuos, que essas fossem as verdadeiras causas da grande porcentagem de crianças que fracassam.

FONTE: Disponível em: <www.scribd.com/doc/.../Universidade-Castelo-Branco-e-lesde-Brasil>. Acesso em: 11 out. 2011.

5 DISLEXIA, DISGRAFIA, DISORTOGRAFIA, DISLALIA, DISCALCULIA E TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

Neste item iremos abordar as dificuldades de aprendizagem dislexia, disgrafia, discalculia, dislalia, disortografia e o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

- **Dislexia:** a dislexia é um dos termos mais utilizados dentro das dificuldades de aprendizagem. Habitualmente, diz-se que uma criança é disléxica quando encontra dificuldades na aprendizagem da leitura apesar de ter um desenvolvimento intelectual adequado para esse processo. Estudiosos afirmam que sua causa vem de fatores genéticos, mas nada foi comprovado pela medicina.

Barros (2002) refere-se à dislexia como a dificuldade para aprender a ler. Consideram-se disléxicas as crianças incapazes de ler e escrever com a mesma facilidade que as demais de seu nível escolar, mas que são saudáveis, com inteligência normal ou superior e sem deficiências sensoriais. É provavelmente disléxico o aluno que, ao ler ou escrever um ditado, apresenta sempre dificuldades como:

- Inverter a ordem das letras. Por exemplo: **rop** ou **pro**, em vez de **por**.
- Trocar letras, pois confunde ao ouvir **ta** e **da**, ou **fa** e **va** etc.
- Nunca saber, com segurança, de que lado fica a parte redonda das letras **d** e **b** ou **p** e **q**.
- Não distinguir o **n** do **u** por não saber, ao certo, distinguir a parte de cima da de baixo.
- Confundir o **m** e o **n** por serem parecidos etc. E ainda, algumas crianças apresentam escrita invertida, que é comumente chamada escrita ao espelho.

A leitura do disléxico pode manifestar-se entrecortada, sem ritmo, repetitiva, com omissão e inversões de sílabas. Devido à sua dificuldade na direcionalidade, a criança pode saltar linhas e, muitas vezes, até parágrafos.

Os erros na leitura e escrita parecem resultar não apenas da própria dificuldade em lidar com símbolos, mas também de dificuldades emocionais, que vão se acumulando pelos fracassos repetidos. A ansiedade intervém em grau variável nesses distúrbios.

A incapacidade de lidar com símbolos, além de prejudicar a realização do aluno em leitura e escrita, interfere em outras áreas. Por exemplo, em Matemática, uma criança solicitada a adicionar 783 a 227, pode ler os números como se fossem 873 e 272, sem perceber a inversão. Assim, ela não entende por que sua resposta é considerada errada.

Para uma pessoa disléxica, é muito difícil entender e aceitar que a criança é quase totalmente inconsciente das inversões que faz nas letras e números. Pessoas famosas que foram crianças disléxicas contam o grande sofrimento que enfrentaram durante os anos escolares: eram alunos sempre tensos, ansiosos, querendo aparentar que entendiam tudo como os outros colegas, mas sofrendo o receio de serem desmascarados. Muitas vezes, agiam como se estivessem participando de um jogo sem conhecer as regras.

Entre os professores, de modo geral, existe uma teimosa oposição em aceitar a dislexia. Há opiniões muito comuns, com relação ao disléxico. Segundo Barros (2002), por exemplo, para alguns a dislexia nada mais é que uma desculpa para a falta de vontade, como se o aluno não estivesse se aplicando bastante na aprendizagem, ou fosse um preguiçoso em sala de aula. É comum ouvirmos, dos professores, frases como estas: **“o necessário é ter vontade”, “não devemos mimar os alunos”, “é importante tratar todas as crianças igualmente, sem exceções”, “não podemos aceitar cadernos tão bagunçados”**.

A habilidade para raciocinar não é prejudicada pela dislexia, mesmo que os trabalhos escritos sejam cheios de falhas, de erros de ortografia, construção errada de parágrafos, palavras riscadas. Na verdade, o que está errado é pensar que a realização técnica de conservar os algarismos ordenados em colunas, pontuar corretamente e soletrar com exatidão é bom índice de funcionamento intelectual.

FIGURA 32 – MODELO DE DISLEXIA



FONTE: Disponível em: <http://www.lookfordiagnosis.com/mesh_info.php?term=Dislexia&lang=3>. Acesso em: 18 ago. 2011.

- **Disgrafia:** normalmente vem associada à dislexia, porque se o aluno faz trocas e inversões de letras, consequentemente encontra dificuldade na escrita. Além disso, está associada a letras mal traçadas e ilegíveis, letras muito próximas e desorganização ao produzir um texto. Será considerada disgráfica toda criança cuja escrita seja defeituosa, quando tem algum déficit neurológico ou intelectual importante que o justifique. Crianças intelectualmente normais escrevem devagar e de forma ilegível, o que atrasa seu progresso escolar. É um transtorno psicomotor que costuma surgir como parte da síndrome dispráxica ou dentro do quadro da debilidade motora. Surgem também disgrafias ligadas à surdez e aos transtornos de lateralidade.

FONTE: Disponível em: <www.brasilescola.com> Educação>. Acesso em: 11 out. 2011.

Capovilla (2011) descreve como um transtorno funcional que afeta a forma, fluidez, qualidade e/ou o significado da escrita. Acomete crianças com nível intelectual dentro dos padrões normais ou acima, com adequada estimulação ambiental e cultural e sem comprometimento neurológico, sensorial, motor e afetivo intenso.

Podemos encontrar dois tipos de disgrafia, conforme García (1998):

- **Disgrafia motora (discaligrafia):** a criança consegue falar e ler, mas encontra dificuldades na coordenação motora fina para escrever as letras, palavras e números, ou seja, vê a figura gráfica, mas não consegue fazer os movimentos para escrever.
- **Disgrafia perceptiva:** não consegue fazer relação entre o sistema simbólico e as grafias que representam os sons, as palavras e frases. Possui as características da dislexia, sendo que esta está associada à leitura e a disgrafia está associada à escrita.

Características:

- Lentidão na escrita.
- Letra ilegível.
- Escrita desorganizada.
- Traços irregulares ou muito fortes, que chegam a marcar o papel, ou muito leves.
- Desorganização geral na folha, por não possuir orientação espacial.
- Desorganização do texto, pois não observam a margem, parando muito antes ou ultrapassando. Quando este último acontece, tende a amontoar letras na borda da folha.
- Desorganização das letras: letras retocadas, hastes mal feitas, atrofiadas, omissão de letras, palavras, números, formas distorcidas, movimentos contrários à escrita (um S ao invés do 5, por exemplo).
- Desorganização das formas: tamanho muito pequeno ou muito grande, escrita alongada ou comprida.
- O espaço que dá entre as linhas, palavras e letras é irregular.
- Liga as letras de forma inadequada e com espaçamento irregular.

Além das trocas, podem surgir dificuldades em recordar a sequência dos sons das palavras, que são elaboradas mentalmente. Surgem então, omissões, adições, inversões, fragmentações, junções, contaminação na palavra, de uma letra por outra próxima. A memória visual da criança que apresenta disortografia deve ser estimulada constantemente. Isso pode ser feito através de quadros que contenham as letras do alfabeto, as famílias silábicas e os números, para que ela possa utilizá-los enquanto faz seu trabalho escrito.

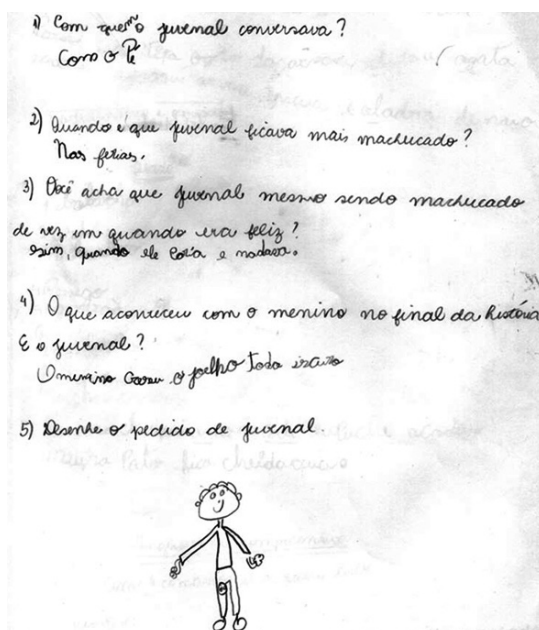
FONTE: Disponível em: <www.pituba.com.br/colunas/prg_col_exi.cfm?id=57>. Acesso em: 13 out. 2011.

Características:

- Troca de letras que se parecem sonoramente: faca/vaca, chinelo/jinelo, porta/borta.
- Confusão de sílabas, como: encontraram/encontrarão.
- Adições: ventitilador.
- Omissões: cadeira/cadera, prato/pato.
- Fragmentações: en saiar, a noitecer.
- Inversões: pipoca/picoca.
- Junções: No diaseguinte, sairei maistarde.

Modelo de Disortografia: com aglutinações, omissões e separação indevida de palavra.

FIGURA 35 – MODELO DE DISORTOGRAFIA



FONTE: Disponível em: <<http://www.centrodefonoaudiologia.com/disortografia-dificuldade-de-aprendizagem/>>. Acesso em: 18 ago. 2011.

- **Dislalia:** é considerada uma dificuldade na emissão da fala. É a omissão, substituição, distorção ou acréscimo de sons na palavra falada. Trata-se de falhas de articulação cuja origem pode ser orgânica, defeitos na arcada dentária, lábio leporino, freio da língua curto; ou funcional, a criança não sabe mudar a posição da língua e dos lábios.

FONTE: Adaptado de: <joseliahistoria.blogspot.com/2010/01/dislalia.html>. Acesso em: 13 out. 2011.

García (1998) descreve algumas causas da dislalia, como, por exemplo, crianças que usam chupeta, mamadeira ou chupam o dedo por tempo prolongado, ou as que mamam no peito por pouco tempo. Estes extremos (muito/pouco) podem contribuir para o desenvolvimento de um quadro de dislalia.

A principal característica de Cebolinha, personagem de Maurício de Sousa, é falar trocando o “R” pelo “L”.

FIGURA 36 – MODELO DE DISLALIA



FONTE: Disponível em: <<http://jornalpilares.blogspot.com/2007/05/dislalia.html>>. Acesso em: 24 ago. 2011.



Caro(a) acadêmico(a), segue um quadro com os tipos e características da dislalia.

QUADRO 9 – TIPOS E CARACTERÍSTICAS DA DISLALIA

Tipos	Características	Exemplos
Omissão	Não pronuncia alguns sons.	“omei ao ola” (tomei coca-cola).
Acréscimo	Introduz mais um som.	“atelântico” (Atlântico).
Distorção	Deixa a língua entre os dentes ao emitir os fonemas s e z, deformando-os.	S: sol, assar, peça, cebola, descer, aproximar. Z: azedo, asa, exame.
Substituição	Troca alguns sons por outros.	“telo a boneta” (quero a boneca)
Rotacismo	Substitui o r, como faz o Cebolinha, personagem de Maurício de Sousa.	“tleis” (três).

FONTE: A autora

- **Discalculia:** é a dificuldade para cálculos e números. De um modo geral, os portadores não identificam os sinais das quatro operações e não sabem usá-los, não entendem enunciados de problemas, não conseguem quantificar ou fazer comparações, não entendem sequências lógicas, entre outros. Esse problema é um dos mais sérios, porém ainda pouco conhecido.

FONTE: Disponível em: <aosmestresdaeducacao.blogspot.com/.../dificuldade-de-aprendizagem>. Acesso em: 13 out. 2011.

Kocs (apud GARCÍA, 1998) classificou a discalculia em seis subtipos, podendo ocorrer em combinações diferentes e com outros transtornos:

1. **Discalculia Verbal:** dificuldade para nomear as quantidades matemáticas, os números, os termos, os símbolos e as relações.
2. **Discalculia Practognóstica:** dificuldade para enumerar, comparar e manipular objetos reais ou em imagens matematicamente.
3. **Discalculia Léxica:** dificuldades na leitura de símbolos matemáticos.
4. **Discalculia Gráfica:** dificuldades na escrita de símbolos matemáticos.
5. **Discalculia Ideognóstica:** dificuldades em fazer operações mentais e na compreensão de conceitos matemáticos.
6. **Discalculia Operacional:** dificuldades na execução de operações e cálculos numéricos.

De acordo com Johnson e Myklebust (1987), a criança com discalculia é incapaz de:

- Visualizar conjuntos de objetos dentro de um conjunto maior.
- Conservar a quantidade: não compreendem que 1 quilo é igual a quatro pacotes de 250 gramas.
- Sequenciar números: o que vem antes do 11 e depois do 15 – antecessor e sucessor.
- Classificar números.
- Compreender os sinais +, -, ÷, ×.
- Montar operações.
- Entender os princípios de medida.
- Lembrar as sequências dos passos para realizar as operações matemáticas.
- Estabelecer correspondência um a um: não relaciona o número de alunos de uma sala à quantidade de carteiras.
- Contar através dos cardinais e ordinais.

García (1998) descreve algumas dicas de “ajuda para o professor”: o aluno deve ter um atendimento individualizado por parte do professor, que deve **evitar**:

- ressaltar as dificuldades do aluno, diferenciando-o dos demais;
- mostrar impaciência com a dificuldade expressada pela criança ou interrompê-la várias vezes, ou mesmo tentar adivinhar o que ela quer dizer, completando sua fala;
- corrigir o aluno frequentemente diante da turma;
- ignorar a criança em sua dificuldade. E deve agir da seguinte forma:
- não forçar o aluno a fazer as lições quando estiver nervoso por não ter conseguido;
- explicar a ele suas dificuldades e dizer que está ali para ajudá-lo sempre que precisar;
- propor jogos na sala;
- não corrigir as lições com canetas vermelhas ou lápis;
- procurar usar situações concretas, nos problemas.

FIGURA 37 – DISCALCULIA



FONTE: Disponível em: <<http://cantinhodadebs-chan.blogspot.com/2011/05/discalculia.html>>. Acesso em: 24 ago. 2011.

FIGURA 38 – DISCALCULIA



FONTE: Disponível em: <<http://cantinhodadebs-chan.blogspot.com/2011/05/discalculia.html>>. Acesso em: 24 ago. 2011.

- **TDAH:** o TDAH é considerado o transtorno mais comum da infância e envolve baixos níveis de autorregulação e inibição. Atualmente, é utilizado para se referir a crianças que possuem atividade excessiva e atenção com impulsividade.

Para a pedagogia, a hiperatividade infantil relaciona-se com deficiências perceptivas e dificuldades para a aprendizagem. Professores podem ser os mais importantes no processo de identificação e descoberta desses problemas, porém não possuem formação específica para fazer tais diagnósticos, que devem ser feitos por médicos, psicólogos e psicopedagogos. Crianças e adolescentes diagnosticados com essa problemática são vítimas de muitas críticas e rótulos, provindos da desinformação, principalmente por parte dos educadores e professores.

A hiperatividade se manifesta como uma dificuldade extrema de concentração. A criança hiperativa demonstra-se agitada, “não para quieta”, por isso é facilmente vista como bagunceira e desordenada.

FIGURA 39 – HIPERATIVIDADE



FONTE: Disponível em: <<http://mundohoje.com.br/criancas-com-hipeartividade-tem-dificuldades-de-aprendizagem.html>>. Acesso em: 24 ago. 2011.

A facilidade frequente de desconcentrar leva os alunos hiperativos a interromper as aulas, desviar a atenção dos colegas, comumente levam o professor a um estado de irritação, perturbação, e este passa a ameaçá-los com castigos e formas nada adequadas, objetivando uma melhor participação dos alunos em sala de aula.

Para Topczewski (1999), a hiperatividade (TDAH) é um desvio comportamental, caracterizado pela excessiva mudança de atitudes e atividades, acarretando pouca consistência em cada tarefa a ser realizada. Conceitua a

hiperatividade como sendo um distúrbio que é caracterizado pela falta de atenção e de capacidade de se concentrar e planejar, que pode ou não estar associada a uma agitação excessiva ou à impulsividade para agir. Ou ainda, de acordo com o (DSM-IV) – Associação Americana de Psiquiatria (1994), caracteriza-se por um “**padrão**” persistente de falta de atenção e/ou impulsividade-hiperatividade, com uma intensidade que é mais frequente e grave que o observado habitualmente nos sujeitos com um nível semelhante de desenvolvimento.

Pode-se dizer que são crianças que têm muita dificuldade em permanecer no seu lugar, que se mexem ou balançam-se continuamente, que mantêm um relacionamento difícil com os colegas (intrinsecamente nas suas brincadeiras).

Goldstein (2000) deixa claro que é importante entender que a criança hiperativa apresenta as dificuldades mais comuns da infância, porém de forma mais exagerada, as quais não podem ser evitadas, mas podem ser eficientemente administradas.

A hiperatividade trata, portanto, dos transtornos mentais mais frequentes nas crianças em idade escolar, atingindo 3 a 5% delas. Apesar disto, continua sendo um dos transtornos menos conhecidos por profissionais da área da educação e mesmo entre os profissionais da saúde. Há ainda muita desinformação sobre esse problema.

FONTE: Disponível em: <www.psiqweb.med.br/site/DefaultLimp.aspx?area=ES/...363>. Acesso em: 13 out. 2011.

O desconhecimento desse quadro acaba levando à demora no diagnóstico e no tratamento dos portadores da hiperatividade, os quais acabam sofrendo por vários anos sem saber que a sua situação pode ser tratada, pois o diagnóstico precoce e tratamento adequado podem reduzir drasticamente os conflitos familiares, escolares, comportamentais e psicológicos vividos por essas pessoas.

Este transtorno leva a criança a ter vários tipos de dificuldades, que poderão ser trabalhadas na escola junto com a orientação da professora, sendo esta capacitada e conhecedora do transtorno (TDAH). Os tipos de dificuldades são: dificuldade de concentração e atenção; dificuldade na aprendizagem; comportamento instável; hiperatividade; motricidade precária.

• **Dificuldade de concentração e atenção**

A falta de atenção em um indivíduo é bastante variável. É caracterizado como TDAH com predomínio de desatenção quando se torna frequente e causa prejuízo ao indivíduo (RHODE, 1999).

É no córtex pré-frontal que fica a “cabine de comando” do ser humano, por onde observamos e sentimos o ambiente, administramos nossa vida, conduzimos nossos movimentos, gerenciamos nossas habilidades operatórias, colocamos em

ação nossas competências, estabelecemos nossas metas (ANTUNES, 2005). No córtex pré-frontal é que se desenvolvem problemas de atenção.

As crianças com TDAH não conseguem se concentrar e mudam de atividade rapidamente, e quase nunca terminam o que começaram. Devido à grande quantidade de estímulos que recebem frequentemente, distraem-se facilmente.

Ressaltamos o que Vygotsky (1991, p. 38), em sua tese de doutorado, afirma sobre o processo de escolha na criança:

[...] a série de movimentos tentativos constitui o próprio processo de seleção. A criança não escolhe o estímulo (...) como ponto de partida para o movimento consequente, mas seleciona o movimento, comparando o resultado com a instrução dada. Dessa forma, a criança resolve sua escolha não através de um processo direto de percepção visual, mas através do movimento, hesitando entre dois estímulos. Quando a criança transfere sua atenção para outro lugar, criando dessa forma um novo foco na estrutura dinâmica de percepção, sua mão, obedientemente, move-se em direção a esse novo centro, junto com seus olhos (ou seja, para tudo o que estava fazendo). Em resumo, o movimento não se separa da percepção: os processos coincidem quase que exatamente.

A professora pode ajudar o aluno com dificuldade de concentração e atenção, dividindo o conteúdo a ser passado em partes, para que o aluno possa “gravar” em sua mente o conteúdo explicado e sempre recapitular o conteúdo já passado, para depois seguir em frente. Com isso, a aprendizagem será significativa para o aluno (ANTUNES, 2005).

A criança também pode concentrar-se ficando muito tempo em uma determinada atividade que goste e lhe dê prazer, como, por exemplo: jogar *videogame*, montando um quebra-cabeça, entre outros. Se julgarem a atividade proposta desinteressante, o contrário também poderá acontecer.

Existem algumas dicas de como prender a atenção destas crianças, como: Usar jogos bem populares, como pega-pega e dança da cadeira; criar jogos em sala de aula; entre uma aula e outra, usar jogos que exigem atenção, como: quebra-cabeça, jogo da velha, disputa de tabuleiro e brinquedos bem populares (COSTA, 2001).

• Dificuldade na aprendizagem

Geralmente, as características aparecem na fase em que a criança ingressa na vida escolar. Sendo que até então ela vivia “solta”, e depois que entra na escola terá tempo determinado para tudo. Esta pode ser em um determinado momento simplesmente brilhante, e em outro não conseguir entender o que está sendo explicado. Ela não tem estabilidade. A oscilação de desempenho escolar é refletida em boletins e registros de professores. Isto ocorre devido à falta de atenção e à incapacidade de ficarem quietas em sua cadeira.

As crianças poderão apresentar acentuados problemas de aprendizagem e ter um atraso na leitura de até dois anos. Poderão apresentar dificuldades de entender o contexto da vida ou de alguma obra lida, tornando sua aprendizagem mais precária (RHODE; BENCZIK, 1999).

Essa criança será rotulada como: burra, preguiçosa, manhosa, sendo esses os principais motivos que levam uma criança TDAH a se reservar e isolar-se dos demais.

Algumas dificuldades de aprendizagem apresentadas por essas crianças, segundo Bastos (1999), são: dislexia, disgrafia e dislalia.

- **Dislexia:** é uma perturbação geneticamente transmitida, é a dificuldade de leitura, ou seja, a pessoa não consegue entender o que está escrito e tenta “adivinhar”, para esconder o seu problema.
- **Disgrafia:** devido à dificuldade motora das crianças TDAH, estas possuem muita dificuldade de escrever, sua letra fica quase sempre ilegível. E, geralmente, é acusado de falta de capricho.

Pela velocidade de seu pensamento, estas crianças têm dificuldade de expressar-se. Sabe-se que a escrita é a exteriorização do pensamento; muitas vezes, estas poderão se esquecer de alguma letra, sílaba, ou mesmo é repetida e trocada.

- **Dislalia:** seria a troca de fonemas em uma idade superior à que normalmente as crianças têm, e se não tratada cedo, esta fala se tornará parte de sua linguagem e se tornará normal para ela, e difícil de corrigi-la.

Deve-se tomar cuidado na organização da sala de aula, para que tenha o mínimo possível de estímulos, por ser essa a causa de tanta distração do TDAH.

Comportamentos instáveis

O sistema límbico profundo responsável pelo estado emocional, que varia da euforia à depressão, controla o apetite e o sono. Há alunos que possuem grande dificuldade de fazer e manter amizades, controlar estado de humor e, irritando-se facilmente, se menosprezam, são distraídos e esquecidos (ANTUNES, 2005).

Na infância a criança TDAH costuma brincar com crianças mais novas ou com problemas parecidos. Esse comportamento “estranho” que estas crianças com TDAH apresentam faz com que se sintam mais excluídas, pois geralmente as chamam de preguiçosas, problemáticas, e até mesmo loucas. Com certeza, estas crianças têm uma dificuldade extrema de socialização, por não serem entendidas.

Este distúrbio pode ser demonstrado por duas características bem notáveis, segundo Bastos (1999):

- **Timidez:** ocorre quando a criança se submete às regras e isola-se socialmente, por se achar incompetente, e torna-se depressiva. Em seu livro, José (1999, p. 180) explica que “os excessos de castigos corporais também levam à timidez”. A criança tímida, quando não participa de jogos, competições e brincadeiras, deixa de adquirir a autoconfiança tão necessária à sua vida futura, seja no campo afetivo, profissional ou social.

Estas crianças introvertidas necessitam de constantes elogios quando obtêm êxito, por menores que sejam. Assim elas formarão uma autoimagem mais positiva.

- **Agressividade:** ocorre quando a criança se mostra muito agressiva e torna-se muitas vezes antissocial. Muitas vezes, é em casa que este problema se agrava ou se desenvolve, devido a brigas entre os pais, falta de comida, pobreza, uso de drogas pelos pais e/ou irmãos, e pais ausentes. Estas crianças sempre procuram alguém para acusar por seus atos errados, e sendo estes planejados.

Certas crianças têm dificuldades de se adaptarem a mudanças emocionais, como: a separação dos pais e mudança de local onde mora. Sendo levado para a escola este tipo de comportamento, é rotulada como briguenta e mal-educada.

O professor pode encarar o aluno com tal comportamento como “**agente involuntário de seus atos**”, pois se culpá-lo e puni-lo por todos os seus atos errados, só agravaria o sintoma do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Por estes alunos estarem sempre envolvidos em problemas, sua autoestima é muito baixa. Assim, é indicado ao professor que faça contato físico com o aluno sempre que possível, seja um abraço ou simplesmente passar a mão sobre sua cabeça. O toque físico é essencial ao desenvolvimento humano, e a falta do mesmo causa irreversíveis decréscimos da atividade cerebral (ANTUNES, 2005).

Há algumas “regras” que podemos seguir para ajudar uma criança a vencer esse impulso: estabelecer regras de comportamento, principalmente em sala de aula: o professor deverá ser firme e imparcial, assim as crianças terão mais facilidade para cumprir as regras e respeitar o professor; informar aos pais sempre que houver brigas na escola; informar aos alunos sobre as causas e as consequências da agressividade; procurar mantê-los sempre em atividades interessantes para eles; e, por último, nunca ignorar uma briga ou se mostrar indiferente (SILVA, 2003).

Motricidade precária

Este distúrbio é muito notado em crianças com hiperatividade, onde elas não conseguem ficar paradas; e mesmo quando são obrigadas a ficarem, não conseguem manter seus membros quietos, estão sempre mexendo as pernas ou as mãos, ou em algum objeto que esteja perto, geralmente, lápis ou caneta. É algo até mesmo inconsciente.

São frequentemente denominadas de crianças “estabanadas”, devido à sua falta de equilíbrio; por derrubarem objetos e caírem com frequência, machucando-se, geralmente não sentem nem lembram onde se machucaram (SILVA, 2003).

Apesar disso, é muito importante para essas crianças terem atividades esportivas, principalmente coletivas, pois assim irão gastar sua energia. Sendo que essas atividades requerem o cumprimento de regras. Serão ensinadas ludicamente a obedecê-las. Além de desenvolver nelas a capacidade de atenção.

Hiperatividade

Por ser uma criança hiperativa, é difícil para ela ter que aguardar sua vez na fila, então acaba causando tumulto.

A criança diz tudo o que vem à mente dela. Primeiro ela faz e depois pensa, responde mesmo antes de ouvir a resposta por inteiro, e geralmente se envolve em brincadeiras perigosas e em brigas. É por agir desse modo que as pessoas a rotulam de: grosseira, agressiva e autodestrutiva (ROHDE; BENCZIK, 1999).

Ela sofre muito com isso, se sente deslocada e, de alguma forma, defeituosa. E por ouvir muito essas rotulações, diariamente, acabam mesmo acreditando no que se diz a elas. Para o TDAH, na vida tudo é demasiado, tudo é muito. Muita dor, muita alegria, muito desespero (SILVA, 2003).

A função do professor e pais, bem informados, é ajudá-las a direcionar essa impulsividade na construção de uma vida que realmente valha a pena. O professor poderá deixar que a criança saia da aula por alguns minutos, por exemplo, ir ao banheiro ou buscar alguma coisa na secretaria. Para ela, isso irá ajudá-la a se organizar internamente. Também é aconselhável que o professor a separe dos outros alunos, ou evitar fazer trabalhos em grupo com os que encorajam o comportamento inadequado (LEWIS, 1995).

É difícil para essas crianças andarem como todos, calmamente, ou um pouco mais rápido; elas correm, pulam. Parece que estão sempre com muita pressa. São bem conhecidas como as desengonçadas, elétricas e desajeitadas.

Quando ocorre a combinação de dois fatores por parte dos pais e professores, melhor é para a criança, pois ela terá ajuda mais qualificada. Estes dois fatores são o conhecimento a respeito do TDAH e a aceitação desse quadro. Assim, a criança pode lidar melhor com a situação, aproveitando os aspectos positivos da mesma. É claro que tem o seu lado bom de ser um TDAH, pois com essa pessoa não tem tempo ruim. Sempre arruma um jeito de fazer as situações mais monótonas ficarem divertidas.

Uma criança TDAH, se for criticada e sentir falta de compreensão, ela se retrai, ou simplesmente vira tudo de pernas para o ar o ambiente em que está, para expor seu sentimento interior.

IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

É na idade escolar que os sintomas da criança hiperativa tornam-se mais visíveis. O comportamento, que antes era tido como imaturo/engraçado, agora já não é tolerado, pois na escola a criança necessita lidar com regras, estrutura, horário e os limites da educação formal.

A adaptação da criança hiperativa na escola nem sempre é fácil. O professor, geralmente, depara-se com comportamentos que ocupam grande parte do seu tempo, e o aluno não consegue se ajustar às expectativas do professor e da escola.

Topczewski (1999, p. 57) descreve que “geralmente, o paciente hiperativo apresenta-se depressivo e desatencioso, e isso prejudica o seu desempenho escolar”.

Ainda assim, alerta que a criança hiperativa que não apresenta dificuldades de aprendizagem geralmente faz tudo de modo eficiente e rápido, mas, por terminar antes, fica agitada e atrapalha o trabalho dos colegas.

O professor, no entanto, deve estar atento ao contexto escolar para poder identificar a melhor forma de trabalhar com as dificuldades apresentadas pelo aluno com TDAH. O comportamento da criança é imprevisível e, às vezes, leva à interpretação equivocada do professor de que a criança é desobediente, e assim o professor pressiona o aluno, levantando crescentes frustrações para ambos.

RESUMO DO TÓPICO 3

Neste tópico você viu que:

- O distúrbio de aprendizagem está relacionado a um grupo de dificuldades específicas e pontuais, caracterizadas pela presença de uma disfunção neurológica.
- O termo dificuldades de aprendizagem está focado no indivíduo que não responde ao desenvolvimento que se poderia supor e esperar do seu potencial intelectual e, por essa circunstância específica cognitiva da aprendizagem, ele tende a revelar fracassos não esperados.
- Fala-se em fracasso escolar de uma maneira global, como se o aluno fracassasse em sua totalidade, ou seja, como se não progredisse em nada durante os anos escolares, no que tange aos seus conhecimentos ou seu desenvolvimento pessoal social.
- Dislexia: déficit no reconhecimento e compreensão de textos. A leitura é lenta, há omissões e distorções de palavras, letras, dificultando que se compreenda o material lido. Consequentemente associa-se a problemas na escrita.
- Dislalia: caracteriza-se por dificuldades na articulação, omissões ou trocas de um ou vários fonemas. Pode apresentar linguagem infantilizada.
- Disortografia: relacionada às dificuldades nas habilidades da escrita, quanto ao grafismo.
- Disgrafia: envolve erros na pontuação, sintaxe, estruturação da escrita, posição das letras, organização dos parágrafos, não se explicando por escolarização inadequada ou por deficiência mental.
- Discalculia: transtornos nas habilidades matemáticas, apresentando erros na compreensão dos números, nas habilidades de contagem e na solução de problemas verbais. Exige conhecimentos aprofundados sobre o desenvolvimento da criança, especialmente em relação aos aspectos do raciocínio lógico-matemático.
- TDAH: padrão de conduta em crianças e adolescentes referente à dificuldade em manter a atenção, controlar os impulsos e regular a conduta motora, de acordo com as demandas do ambiente.
- A hiperatividade se expressa na inquietação e na agitação motora. TDAH é um dos transtornos que mais interfere no desempenho escolar e nas relações interpessoais.

AUTOATIVIDADE



Caro(a) acadêmico(a). Você aprendeu sobre as dificuldades e distúrbios de aprendizagem. Assim, já pode responder às seguintes questões:



- 1 Em que casos podemos considerar uma criança como disléxica?
- 2 Descreva os fatores que determinam a dificuldade para aprender.
- 3 Defina o que é Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

OS AGENTES EDUCACIONAIS: ESCOLA, FAMÍLIA, CRIANÇA E O APRENDIZ ADULTO: BASES PARA A APRENDIZAGEM

1 INTRODUÇÃO

As formas de aprendizagem são geradas por cada sociedade e por cada cultura. Assim, podemos dizer que a aprendizagem deve ser compreendida dentro do contexto dos grupos sociais que a geram.

A experiência de aprendizagem implica, além da instrução informativa, a reinvenção e construção do conhecimento personalizado e, com isso, o aprendizado.

No desenvolvimento da criança, é inegável a proeminência da família e da escola, não se esquecendo das suas especificidades. Devemos ressaltar que essas relações entre escola, família e aluno têm funções distintas, já que cada um deles apresenta suas devidas interações, suas parcelas de contribuição para o crescimento e o desenvolvimento da criança.

Portanto, a escola, como a família, tem grande contribuição no desenvolvimento das crianças. Do ponto de vista da psicologia da educação, a educação escolar não tem como objetivo principal a transformação social, ou seja, a educação é essencialmente a aquisição da autonomia pelo indivíduo, é um fim em si mesma, com a qual o indivíduo pode elevar-se, libertar-se.

2 A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE APRENDER

Frente às atribuições da vida, o indivíduo necessita sempre utilizar suas faculdades mentais e, principalmente, emocionais para resolver problemas e viver mais feliz. Na escola predominam o desenvolvimento e o aprimoramento para a vida futura, permeados por relações entre **o aluno e o professor, a família e os colegas**.



Chegamos à família. Vamos observar a família como um agente educacional. Ao estudo, então!

A família é considerada a primeira instituição social responsável pela efetivação dos direitos básicos das crianças. É a família quem primeiro proporciona experiências educacionais à criança, no sentido de orientá-la e dirigi-la.

Construímos nossas primeiras experiências no contexto familiar. Segundo Schimtz (1994, p. 41), “a família é o primeiro ambiente humano natural em que o homem nasce, se cria, se educa e se realiza”.



A família é uma unidade social que enfrenta uma série de tarefas de desenvolvimento. No começo do casamento, um jovem casal enfrenta certo número de tarefas. O casal também enfrenta a tarefa de separação de cada família de origem e de negociar numa relação diferente com pais, irmãos e parentes afins (MINUCHIN, 1990).

Com o passar do tempo, a estrutura familiar vem passando por diversas transformações que refletem no contexto político, social e econômico do país. Assim, a estrutura familiar varia enormemente conforme a latitude, as distintas épocas históricas e os fatores sociopolíticos, econômicos prevalentes num dado momento da evolução de determinada cultura.

Para Morrish (1975, p. 24), “[...] em todos os grupos sociais, mesmo culturalmente diversos, encontramos a instituição família”. Como instituição social, a família sempre esteve inserida na rede de inter-relações com outras instituições, em especial com a escola. No momento histórico, no século XVII, em que a unidade escolar assumiu a educação formal, surge a preocupação com o acompanhamento mais próximo dos pais junto a seus filhos. Com essa finalidade, foram elaborados tratados de educação para os pais, com a finalidade de orientá-los quanto a seus deveres e responsabilidades.

De acordo com Arns (1977, apud DEL PRIORE, 1999), a família não deve se resumir a um grupo de pessoas que dividem a mesma casa, mas deve ser um conjunto de indivíduos que compartilham ideias e ideais. Isso se torna cada vez mais utópico em nossa sociedade, pois os pais, trabalhando cada vez mais, terão logicamente menos tempo para os filhos.

A família, na concepção que temos hoje, é uma construção historicamente recente, da sociedade europeia, da qual nos originamos em nosso processo de colonização.



Família-comunidade deve ser algo mais do que uma simples casa onde pai, mãe e filhos vivem, dormem, se alimentam e crescem. Não pode ser uma espécie de hotel ou pensão, onde em geral as pessoas não se conhecem, não dialogam e não se comunicam. Indivíduos próximos, a quilômetros de distância. Comunidade significa comum-união, comunhão de pensamentos, de almas, de atitudes, de tarefas, de sentimentos e ideias (ARNS, apud DEL PRIORE, 1999).

Desta forma, as relações familiares constituem-se no alicerce estrutural de toda a formação humana. Podem contribuir para o equilíbrio emocional ou para o desequilíbrio durante toda a vida. Cabe, portanto, às instituições estabelecerem um diálogo aberto com as famílias, considerando-as como parceiras e interlocutoras no processo educativo infantil da criança.

As práticas se concretizam em ações contínuas e habituais, ou seja, nas trocas interpessoais. Seu caráter educativo se expressa tanto na finalidade de transmissão de saberes, hábitos, conhecimentos e em procedimentos que garantam sua aquisição e fixação, como também na constante avaliação dos membros receptores quanto ao grau de assimilação do que lhes foi transmitido.

FONTE: Disponível em: <www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/BSS.2010.pdf>. Acesso em: 13 out. 2011.

O ambiente escolar é propício para inúmeras atividades que envolvem a criança numa ação intencional, numa situação de trocas intersubjetivas que vão se tornando mais complexas ou envolvendo mais intencionalidades, numa perspectiva temporal.

Qual o papel da escola na complementação da educação iniciada nos lares familiares?

Poderíamos descrever que a primeira, e talvez a mais fundamental tarefa da escola, é facilitar o processo de diferenciação e individuação da criança, oferecendo-lhe uma espécie de introdução à vida social fora do âmbito familiar.

Assim, costuma-se dizer que a família educa e a escola ensina, ou seja, cabe à família oferecer à criança e ao adolescente a pauta ética para a vida em sociedade, e à escola instruí-los, para que possam fazer frente às exigências competitivas do mundo na luta pela sobrevivência.

FONTE: Disponível em: <www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1068>. Acesso em: 13 out. 2011.

Talvez essa seja uma concepção por demais simplista para equacionar as relações entre a família e a escola em nossos dias. Portanto, um olhar educativo para a família sugere que as práticas podem ser aprendidas ou modificadas, segundo uma proposta educacional, e que os pais, enquanto educadores, podem ser sujeitos de um programa. Este seria um serviço importante a ser oferecido às famílias, já que se cobra tanto uma participação de outras instituições educativas, principalmente a escola.

3 ESCOLA: A PRÁTICA EDUCATIVA

Uma melhor compreensão dos resultados e processos de aprendizagem apenas aliviará os problemas de que sofrem alunos e professores, se não modificarem as condições em que se produz essa aprendizagem, quer dizer, o tipo de prática que ocorre para aprender.

Ao estudarmos a educação nos seus aspectos sociais, políticos e econômicos, nos deparamos com uma questão muito ampla que ocorre na sociedade, que é a formação profissional, teórica e prática dos professores, ou seja, a prática educativa.

Para Libâneo (1994, p. 16), “a prática educativa é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades”.

A prática educativa existe em toda sociedade, e esta deve ser capaz de proporcionar aos seus indivíduos momentos constantes de formação que auxiliem no seu desenvolvimento, preparando-os para uma participação ativa e transformadora nas diversas situações da vida social. Sendo a prática educativa parte integral da sociedade, ambas têm uma relação de coexistência, resultando assim num conjunto de relações sociais e formas de organização social.

A escola é o campo específico para a ação da prática educativa, pois é lá que o professor auxilia os alunos a desenvolverem suas capacidades intelectuais diante de todo um contexto social variado, adquirindo, assim, ações críticas e criativas.

A prática educativa permite a assimilação e a aquisição de conhecimentos através das relações sociais. No ambiente escolar, essa aquisição ocorre sob a orientação do professor e deve ter como foco o tipo de homem que se quer formar e o tipo de sociedade a que se aspira.

A análise teórica deve ser feita de cima para baixo, dos resultados para os processos e destes para as condições. Mas a intervenção segue a via oposta: realmente, os professores só podem intervir sobre as condições em que os alunos

aplicam seus processos, incrementando indiretamente as probabilidades de que estejam motivados, prestem atenção, adquiram, recuperem etc. No entanto, feliz ou infelizmente, eles não podem incidir diretamente nesses mesmos processos, ou seja, os professores podem incentivar a motivação, a atenção e a recuperação de um conhecimento.

Portanto, as condições da aprendizagem se referem às atividades práticas de aprendizagem e instrução. Pozo (2002) diferencia condições externas ao aluno (a quantidade e a organização do material de aprendizagem) de condições internas (motivação e conhecimentos prévios).



As **condições** são o que podemos manipular e fazer variar, independentemente das características e necessidades do aluno. Idealmente, as condições de aprendizagem devem se subordinar aos processos e resultados, com o objetivo de mobilizá-lo mais eficazmente.

Em muitas situações de aprendizagem, tal relação de dependência não ocorre. Daí que inevitavelmente aparecem dificuldades de aprendizagem. Se as condições vão por um lado e os processos por outro, os resultados são escassos.

Todavia, um bom projeto institucional é aquele que aproxima os diversos componentes da aprendizagem, em vez de distanciar uns de outros ou deixar que funcione cada um por sua conta. Umas mínimas condições de aproximação entre dois estímulos podem produzir uma aprendizagem emocional, muito difícil de modificar ou desaprender.

Muitas aprendizagens simples são adquiridas com algumas condições mínimas, e inclusive se alcançam algumas aprendizagens complexas, como a aquisição da linguagem, formação de teorias implícitas e representações sociais, sem uma planificação deliberada de condições de aprendizagem.

Pozo (2002) ressalta que não há um só tipo de prática eficaz para todas as aprendizagens. Muitos professores, com vontade de melhorar sua prática docente ou instrucional, se lançam na busca de uma alternativa didática. “Há muitos tipos diferentes de prática, cujo êxito dependerá das metas da aprendizagem e dos processos que os alunos possam pôr em marcha” (POZO, 2002, p. 91).

A quantidade de prática é uma variável fundamental de qualquer aprendizagem. Quanto mais praticamos algo, mais provável será que o aprendamos. Muitos processos de instrução fracassam porque não asseguram ao aluno a prática necessária, especialmente quando está envolvido algum tipo de aprendizagem procedimental, que costuma requerer enormes quantidades de prática para alcançar um nível de perícia.

No entanto, a aprendizagem não se vê afetada apenas pela quantidade, mas também, e principalmente, pelo tipo de prática. Embora se possam estabelecer várias dimensões para analisar a natureza qualitativa da prática, a mais importante, sem dúvida, é o tipo de processos de aprendizagem que ela ativa. Uma prática repetitiva fomenta uma aprendizagem reprodutiva ou associativa, enquanto que uma prática reflexiva, em que o aluno deve compreender o que está fazendo, fomentará uma aprendizagem mais construtiva ou significativa. Não podemos esquecer que nas situações de instrução há um componente essencial: o caráter social e cultural de toda atividade de aprendizagem, que costuma implicar numa interação entre os participantes, alunos e professores.

Hoje, há muitos tipos distintos de professores trabalhando em situações muito diferentes, desde o instrutor de autoescola até o monitor de natação, embora os professores mais frequentes e mais conscientes da complexidade de sua atividade profissional continuem vinculados ao sistema educativo, em seus diversos níveis.

Além de haver muitos professores exercendo tarefas diferentes, cada vez mais, principalmente nesse sistema educativo com metas sempre mais globais – todo professor tem de exercer muitas tarefas diferentes, tem de assumir vários personagens, num complicado exercício de multiplicação profissional.

Pozo (2002) descreve **cinco personagens** em busca de um professor que os assuma, respondendo à necessidade de aprendizagens distintas, em função da idade dos alunos, das metas da instrução e das condições sociais e institucionais em que esta se produz:

1. O **professor-provedor**, que proporciona aos alunos informação, fatos e dados, mas que também dá instruções ou administra prêmios e castigos. É o professor que tem as respostas de que o aluno necessita.
2. O **professor-modelo**, que ilustra modos de comportamento, atitudes ou habilidades motoras, através de seu comportamento, atitudes ou habilidades. É o espelho em que os alunos olham para saber o que têm de fazer. Com muita frequência, é um papel mais implícito que explícito.
3. O **professor-treinador**, que fixa em detalhe o que os alunos devem fazer, quando, como e quanto, como um médico com seus pacientes. Fixa o tratamento, e o aluno deve se limitar a cumpri-lo, custe o que custar. É um papel complementar ao de provedor. Pode-se prover informação sem treinar para o seu uso, mas não o contrário.

4. O **professor-tutor** ou guia, que deixa que os alunos assumam parte da responsabilidade de sua aprendizagem, mas depois que fixou bem as metas e os meios para alcançá-las. O tutor diz o que é preciso fazer e como, mas deixa que os alunos organizem sua própria prática, que ele acompanha e regula. Pergunta aos alunos em vez de lhes dar respostas.
5. O **professor-assessor** ou diretor de pesquisa, que deixa que os alunos fixem seus próprios objetivos concretos e planejem sua própria aprendizagem, a partir de um marco geral previamente estabelecido.

Como você pôde notar, existe um processo gradual de cessão de responsabilidade ou autonomia aos alunos. Daí que os últimos papéis serão adequados em situações de formação aberta, por exemplo, formação de formadores, de diretores, ou inclusive, formação científica na educação obrigatória, enquanto que os primeiros predominarão em contextos de treinamento muito diretivos, nos quais existam metas muito específicas que devam ser alcançadas.

Esses múltiplos personagens que se escondem, muitas vezes, de forma implícita, dentro de cada professor, para um bom e equilibrado desenvolvimento requerem não só técnicas concretas de intervenção, como alguns princípios que guiem esse magistério, de forma que a multiplicidade de personagens não derive num lance esquizofrênico que confunda ainda mais os alunos.

O educador tem a obrigação de ser o articulador, proporcionando a interação, promovendo trabalhos que estimulem os alunos e propiciando o desenvolvimento de um ambiente afetivo e integrador, na visão de Freinet (1991).

Tanto o professor como o educando conseguem produzir mais e melhor quando há um clima de tranquilidade e afetividade. Assim, o bom entendimento, a afetividade do professor e aluno em sala de aula, só permitirá que a aprendizagem seja melhor.



Na ação pedagógica, no ato de ensinar e aprender há que se considerar a afetividade do aluno como uma dimensão inseparável da inteligência. Ao trabalhar a relação afetiva, pretende-se alcançar o objetivo de promover o desenvolvimento (CATANIA; SOUZA, 1999).

A sala de aula é o espaço onde se dá a formação básica do aluno. É na sala de aula que o professor exerce diariamente sua prática, seleciona conteúdos e passa posições políticas e ideológicas. Também transmite e recebe conhecimento, valores e afeto (BARNARD; ERICKSON, 1986).

A afetividade é uma necessidade básica da criança, indispensável e inseparável das atividades realizadas por ela. Dantas (1992) afirma que, ao estabelecer um vínculo afetivo positivo, as atividades fluem com mais intensidade e os resultados de aprendizagem são muito mais significativos.

Por isso mesmo pensa-se em colocar ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes dos educandos, mas também de discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino de conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos? (FREIRE, 2003).

Como afirma Freire (2003), o afeto é como um espelho: quando demonstra afetividade por mim, a pessoa torna-se meu espelho e eu me torno o dela; e refletindo um no sentimento de afeto do outro, desenvolve-se o forte vínculo de amor, essência humana em matéria de sentimento. Nesta interação afetiva se desenvolvem nossos sentimentos positivos ou negativos e constrói-se a nossa autoimagem.

Ao desempenhar o seu papel fundamental, a escola deve sempre considerar os aspectos afetivos e emocionais no processo de construção do conhecimento. A transmissão de conhecimento ocorre através da interação entre as pessoas, portanto, cada vez mais se confirma a importância das relações afetivas na escola. Consequentemente, na relação professor/aluno o afeto deverá encontrar-se atuante para alicerçar o processo de aprendizagem.

4 A CRIANÇA EM DESENVOLVIMENTO

A ideia de buscar uma aprendizagem melhor e específica para se tornar um adulto, no final do século XVII a criança se insere na educação escolar, deixando de ter apenas um convívio direto com os adultos. Devido a isso, ocorre uma mudança em compreender o desenvolvimento e educação das crianças; destacam-se a organização, os cuidados e a sistematização dos estágios do conhecimento desse desenvolvimento.

Segundo Kramer (1995), ao longo do século XIX, a Educação Infantil perpassou por momentos cujo objetivo maior era o desempenho de funções assistencialistas e preparatórias para o ingresso no Ensino Fundamental.

Segundo Oliveira (2003), a escola passou a substituir a família como lugar de aprendizagem, com isso a criança se separou do núcleo familiar e iniciou seu processo de socialização. Houve um aumento de crianças que entraram nessa modalidade de ensino, com a Revolução Industrial, devido à ampliação da industrialização e da oferta de emprego, onde levou as mulheres ao mercado de trabalho.

Novas responsabilidades e trabalhos foram assumidos pelas mulheres, fora de suas casas. Isso gerou um progresso para a mulher. Devido a isso, foi necessário recorrer às creches para cuidar e educar os seus filhos. Vale ressaltar que essas creches não eram conhecidas como um espaço educativo e, sim, como assistencialista, com a função somente de cuidar das crianças, para a mãe poder trabalhar.

Na Constituição de 1988 surgiu uma nova ideia da função social da educação infantil, reconhecendo-a como instituição educativa.

Como afirma a Constituição de 1988, em seu Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade (BRASIL, 1988, p. 167-168).

Este princípio constitucional estabelece creches e pré-escolas no campo educacional, como um direito fundamental das crianças, no atendimento às crianças de zero a seis anos. Passando-a de total responsabilidade do município, com aporte técnico e financeiro da União e do Estado. Surge assim um novo papel da pré-escola, com ênfase no processo de aprendizagem, deixando de ser assistencialista.

Segundo Nicolau (1986), a criança é um ser biopsicossocial, significa dizer que ela necessita de alimentação suficiente e adequada à sua saúde e ao bem-estar físico. Necessita também estar junto com outras crianças e adultos para que ocorram trocas de experiências, numa convivência em que o brincar e o jogo exercem um papel fundamental. A criança, para o autor acima, é um ser essencialmente ativo, precisa também desfrutar oportunidades de manusear, explorar, observar, identificar, enumerar, comparar, classificar e analisar objetos e situações do mundo que a cerca, de modo que vá, gradativamente e no seu próprio ritmo, se situando no mundo da natureza e da cultura. Possui uma natureza singular, que a caracteriza como ser que sente e pensa o mundo de um jeito muito próprio. Tem desejo de estar próxima a pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente.

As crianças empregam diferentes linguagens e capacidades no processo de construção do conhecimento. Assim, o conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação.

O ser humano apresenta um padrão de desenvolvimento muito peculiar, se comparado a outras espécies animais. O ser humano tem a infância muito prolongada, leva mais tempo para chegar à vida adulta, ao contrário de outras espécies, em que os filhotes já nascem praticamente independentes da mãe, capazes de sobreviver por conta própria a partir de uma infância ou um período preparatório muito curto.

Conforme Fante (2005, p. 30), “as relações entre as crianças não são fatos esporádicos do cotidiano da escola infantil, uma vez que se apresentam no repertório comportamental de muitas crianças, transformando-se numa questão social extremamente preocupante”.

Cada sujeito tem características próprias e seu próprio ritmo de desenvolvimento, o qual é muito rico e diversificado.

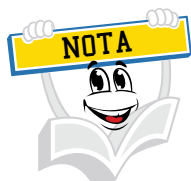


Se entendermos que a educação é um processo de humanização, isto é, um processo que os seres humanos organizam intencionalmente para, em relação uns com os outros, se apropriarem dos avanços da civilização em benefício da coletividade humana, e se entendermos que a disciplina é uma ordem consentida livremente, conveniente ao funcionamento regular das organizações sociais, então a disciplina é importante na organização escolar, tendo em vista suas finalidades educativas, e principalmente auxiliando nas questões em que as crianças chegam à Educação Infantil apresentando dificuldades de relacionamento e/ou mesmo situações de agressividade para com os demais alunos da classe (VASCONCELLOS, 1995).

A criança, ao nascer, inicia um processo através do qual sua individualidade encontrará o seu caminho no mundo. Nos primeiros três anos começamos a conhecer os lugares, as pessoas à nossa volta e nosso próprio corpo. Assim, ela começa a vivenciar nesse novo ambiente e desenvolve a partir do seu próprio mundo interno.

Assim é possível que, por exemplo, em uma mesma cidade existam diferentes maneiras de se considerar as crianças pequenas, dependendo da classe social à qual pertencem, do grupo étnico do qual fazem parte (RCNEI, 1998).

Como os pais, os professores também convivem com as crianças todos os dias e, muitas vezes, não se dão conta das mudanças que estão ocorrendo com seus alunos. Isso acontece, em parte, porque tais mudanças ocorrem lentamente e de forma contínua. Se o professor está prevenido, ele percebe as mudanças importantes, e isso facilita seu trabalho educativo.



Os conflitos e a agressividade, que podem emergir, não devem ser encobertos. Mas, por outro lado, não podem ser reforçados, precisam ser explicitados e trabalhados com as crianças, a fim de que sua inserção social no grupo seja construtiva, e para que cada uma seja valorizada e possa desenvolver sua autonomia, identidade e espírito de cooperação e solidariedade com as demais (KRAMER, 1995).

Para cada idade, para cada fase de desenvolvimento, existem certos padrões de comportamento apropriados, que devem ser respeitados. É evidente que nenhuma dessas mudanças ocorre sem qualquer contribuição do ambiente.

Todas as crianças são independentes; à medida que ela amadurece, aumenta seus esforços para a independência. Assim, a criança prende e solta, alcança e empurra, e à medida que faz isto, vai aprendendo sobre seu ambiente e sua capacidade de manipulá-lo. Desenvolve habilidades cognitivas e desenvolve um sentido de eficiência, um sentido de competência, através de sucessivas interações de êxito com seu ambiente.

“As crianças vão, gradativamente, percebendo-se e percebendo os outros como diferentes, permitindo que possam acionar seus próprios recursos, o que representa uma condição essencial para o desenvolvimento da autonomia” (RCNEI, 1998, p. 14).

À medida que a criança amadurece, as façanhas que empreende vão se tornando mais intimidantes. Envolvem sucessivamente uma separação do eu com a relação de todos à sua volta. As explorações de independência precoces parecem ocorrer com maior sucesso com a presença dos pais ou mesmo dos professores. A criança move-se para a independência na medida em que ela percebe a presença de um adulto que lhe dê segurança em seus atos.

Os primeiros anos estão dedicados à estruturação do nosso corpo, da nossa casa mais íntima. A criança está em um contato muito aberto com o meio que a circunda. Ela tem uma percepção exacerbada, o que vai permitir que rapidamente aprenda, por exemplo, a sua língua materna. Nos primeiros três anos de vida, a criança desenvolve o andar, o falar e o pensar. O andar no primeiro ano de vida. O controle do desenvolvimento motor acontece de cima para baixo. A criança controla o olhar, os movimentos do pescoço, do tronco, senta, engatinha e, por fim, põe-se de pé.

O ponto de partida do desenvolvimento das atitudes positivas ou negativas, diante de outras pessoas de seu convívio, é a interação que se estabelece entre a criança e a mãe, ou outra pessoa adulta que toma conta dela. Durante esta etapa da sua vida, passam a existir as brincadeiras mais complexas, e a troca social com outras crianças. Há uma dominação da cabeça sobre o resto do corpo, o tórax se desenvolve nos três primeiros anos.

Entre o quinto e o sétimo ano de idade é a vez dos membros se desenvolverem, e a criança consegue coordenar cada vez mais os seus movimentos, até que chega o momento de sentir seu corpo como verdadeiramente a sua casa. É um momento de tranquilidade, de calma interna. Agora ela está pronta para estudar.

O desenvolvimento infantil é considerado como uma fase em que a criança precisa apropriar o seu corpo à sua personalidade. Uma alimentação adequada, um ritmo de vida adequado é fundamental. Acima de tudo, uma educação que respeite os ritmos próprios da idade pode garantir que esse processo ocorra de forma tranquila e saudável.

Cheia de confiança, a criança vai de encontro às atividades e às pessoas que as circundam. Infelizmente o mundo, hoje, é caótico e nem sempre pode-se trazer confiança para elas. Mas é justamente aí que o professor tem que atuar, para evitar que o colorido do mundo desapareça antes da hora.

Gradativamente, as crianças desenvolverão uma percepção do próprio meio, na realização de determinadas ações relacionadas ao seu dia a dia. Para favorecer a aprendizagem e a descoberta de novas situações, é de suma importância que a criança compreenda seu espaço como um todo.

Pode-se dizer que hoje a visão de ensino-aprendizagem é bem diferente de alguns anos atrás, quando a criança de três anos era vista apenas como mais uma criança. Temos hoje uma nova visão do desenvolvimento infantil e como as crianças se desenvolvem, apropriam-se da aprendizagem e como as relações humanas, o conhecimento social sobre seu corpo e suas implicações trazem um grande leque de maneiras de fazer diferente quanto ao tradicional e tendo, com isso, uma aceitação e respostas positivas das crianças já trabalhadas. Ao completar três anos de idade, as crianças compreendem claramente que outras pessoas podem agir com base em suas próprias crenças, mesmo que elas sejam diferentes das crenças dos demais. Além disso, elas compreendem que os pensamentos (assim como sonhos e memórias) não são entidades físicas. Entretanto, embora crianças de três anos de idade tenham alguma compreensão sofisticada acerca de eventos mentais, ainda lhes faltam certos aspectos importantes (NEWCOMBE, 1999).

As crianças estão continuamente aprendendo novos comportamentos, novas habilidades, novos conceitos, ou modificando antigos aprendizados. Elas aprendem em toda parte, em casa, na creche, no seu meio social, de forma sistemática, organizada, mas aprendem também de forma assistemática.

Aprender é parte do desenvolvimento infantil, pois exige a compreensão do significado das coisas, seja através da observação, da intervenção ou, mesmo, da atuação direta da criança sobre o objeto de seu interesse. Assim, deve-se entender que a criança que aprende tanto em casa e na escola, desenvolve seu aspecto intelectual através da aprendizagem ligada ao desenvolvimento físico, social e emocional.

Dessa forma, a escola precisa dar atenção também aos aspectos sociais, emocionais e físicos do desenvolvimento, e não apenas aos aspectos intelectuais, relacionados ao conhecimento, simplesmente esperado pela família ou pelo meio social em que a criança vive.

Os horizontes do desenvolvimento tornam-se sempre mais amplos, tanto no sentido espacial, quanto no sentido temporal. À medida que se desenvolve, a criança amplia seu conhecimento para um espaço sempre maior, saindo de si mesma, abrangendo a mãe, o pai, os irmãos, os colegas, até alcançar uma compreensão da humanidade; da mesma forma em relação ao tempo, a partir do momento presente, a criança torna-se capaz de conhecer o passado e de lidar com a ideia de futuro.

Com o desenvolvimento, a criança vai aprendendo a reconhecer suas potencialidades, suas habilidades e suas limitações. Ao crescer, a criança passa a compreender e respeitar estas diferenciações, e isto é muito importante para que possa haver aprendizagem. Na medida em que avançam as formulações teóricas e o desenvolvimento conceitual sobre os processos de ensinar e de aprender, motivam estudos e investigações nas áreas da educação, principalmente no que se refere às situações de agressividade na sala de aula de Educação Infantil. A reflexão sobre o que é agressão ou não, sobre o comportamento das crianças e as razões que levam estas a cometerem estes atos (ALVES, 2006).

5 ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL: A ESCOLHA COMO MOMENTO DECISIVO

Escolher uma atividade profissional é difícil em qualquer faixa etária, pois envolve sentimentos como competência e incompetência, capacidade e incapacidade, autonomia e dependência, assim como as condições para exercer e efetivar tal escolha. A escolha de uma profissão é uma tarefa evolutiva, um processo contínuo, resultado de um conjunto extenso de mudanças que se iniciam na infância e que se modificam ao longo do desenvolvimento da personalidade.

A cada dia fazemos escolhas sobre a vida profissional: iniciar ou não a faculdade; ingressar ou não no mercado de trabalho; desistir ou trocar de emprego. A opção por uma profissão se constitui, embrionariamente, na infância, pela incorporação e fantasia de diferentes personagens que a criança escolhe para atuar.

O senso de realidade, uma aquisição cognitiva do período formal permite, na adolescência, a realização, para alguns jovens, simples, e para outros, dolorosa, de escolhas em relação à profissão a ser exercida no futuro próximo. Tais escolhas dependem, por sua vez, da acessibilidade; não basta eleger uma profissão, é necessário ter condições de formalizar esta escolha na esfera do real.

Durante a adolescência, conforme Santos (1999), a escolha profissional torna-se ainda mais complexa, pois, além dos sentimentos ambíguos comuns ao processo decisório de seleção de uma profissão, somam-se:

- Mudanças físicas e na identidade, que envolvem dois processos: o de separação e a individuação. O jovem que até então era definido como o filho de alguém tem que se separar desta alcunha, se autodefinir e agir, conforme as suas próprias escolhas, escolhas de individuação, arcando com as consequências destas, para angariar o *status* de adulto e ingressar no mundo deste.
- Percepção pouco realista de suas próprias características e capacidades, interesses, aptidões, limitações, traços de personalidade. Tendência a se adaptar às expectativas sociais, sublimando os desejos e impulsos pessoais devido à necessidade de aprovação social.
- Os lutos pelas identificações profissionais anteriores da infância, que são abandonadas a partir da escolha de uma profissão ao final da adolescência.

O adolescente que opta pelo caminho do desenvolvimento é aquele que vivencia as etapas do luto, sendo capaz, durante e ao final deste processo, de perceber e destacar elementos de si e relacioná-los à sua escolha, separando, mesmo que em parte, a fantasia da realidade, o que é seu do que é do outro.

Os educadores, pais e professores, durante o processo de desenvolvimento profissional de seus filhos/alunos, se sentem de forma muito semelhante a estes, e por vezes, se percebem totalmente perdidos.

Não existem manuais que respondam a estes problemas. Porém, algumas dicas podem facilitar o processo decisório e a ação de pais e professores junto a estes jovens no momento da escolha. Tais recomendações estão relacionadas a um tripé: **estabelecer vínculos de confiança com os adolescentes, estimular o autoconhecimento destes e possibilitar informação sobre as profissões.**

Para orientar o jovem em seus processos de escolha é necessário utilizar linguagem afim, exemplos do cotidiano e, sobretudo, desenvolver um vínculo afetivo que possibilite a este adolescente confiar e se abrir no que se refere às dúvidas, aos medos, às angústias, aos sonhos, às alegrias e às tristezas pessoais e profissionais.

O ideal é que o processo de orientação profissional na escola seja feito em grupos, respeitando as afinidades dos jovens. Que o professor ou facilitador responsável crie um ambiente propício ao compartilhar: sentimentos em relação à escolha e ao futuro, de companheirismo e camaradagem em que os participantes possam apoiar uns aos outros, e de sigilo, resguardando as informações trocadas, que deverão se restringir ao grupo. Cabe ressaltar a necessidade de a sociedade brasileira discutir seus estereótipos profissionais e as consequências destes no sistema educacional.

6 O ADULTO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Todo aluno tem sua história de vida, seu conhecimento empírico, sua formação social dentro de uma sociedade onde se busca cada vez menos o conhecimento científico com prazer e entusiasmo. Os alunos da EJA procuram a escola motivados por expectativas de vida dentro da sociedade que possibilitem que eles consigam um emprego melhor. Vão também à busca de autoestima, por exemplo: se sei mais, sou mais aceito entre o grupo social em que estou inserido.

Segundo Pinto (2007), o educando evidentemente não sabe aquilo que necessita aprender (por exemplo: ler e escrever), mas nem por isso pode ser considerado como um desconhecedor absoluto. O adulto analfabeto é, em verdade, um homem culto, no sentido objetivo (não idealista) do conceito de cultura, posto que, se não fosse assim, não poderia sobreviver. Sua instrução formal (alfabetização, escolarização) tem que se fazer sempre partindo da base cultural que possui e que reflita o estado de desconhecimento (material e cultural) da sociedade à qual pertence.

É essencial, na vida do sujeito inserido no contexto escolar, a busca pelo conhecimento, pois a aprendizagem acontece na vida do ser humano.

Certos fatores acarretam influências básicas no processo de aprender, como, por exemplo, os fatores psicológicos, as condições físicas, as condições financeiras, os quais podem ser fatores ou condições positivas ou negativas. Dessa forma, o ambiente precisa ser favorável, agradável para esse processo de aprender o saber.

Hoje em dia não podemos nos esquecer, seja qual for a idade que o aluno tenha ao ingressar na escola, ele traz consigo uma bagagem de informações, conhecimentos, influências, estas das mídias, do meio social em que está inserido, os quais modelam o pensar e o agir do homem moderno.

Deste modo, os jovens e adultos que buscam a educação de jovens e adultos possuem conhecimentos que são adquiridos ao longo de suas vidas, de modo informal. Acredita-se, assim, que o educador que trabalha com esses jovens e adultos não pode se considerar como autossuficiente e sabedor de tudo, como um professor autoritário e, sim, compreender o seu aluno como uma pessoa que possa colaborar com ideias e críticas, como um ser pensante.

Para Pinto (2007), o educando, por seu lado, sendo reconhecido como sujeito, se comporta como tal. Sente sua relação com o professor como de cooperação num ato comum. Não se concebe mais como o participante passivo de operação educacional. Pode dar expansão a seus estímulos interiores de autocriação, ao mesmo tempo em que se sente atuante sobre o processo social, pelo fato de estar se alfabetizando, instruindo-se.

Deste modo, no processo de ensino-aprendizagem, o papel do aluno, seja na fase infantil ou fase adulta, é ser sujeito atuante, não apenas mero espectador, alguém que escuta e cala-se.

RESUMO DO TÓPICO 4

Neste tópico você viu que:

- A família é considerada a primeira instituição social responsável pela efetivação dos direitos básicos das crianças. É a família quem primeiro proporciona experiências educacionais à criança, no sentido de orientá-la e dirigi-la.
- As relações familiares constituem-se o alicerce estrutural de toda a formação humana.
- A prática educativa existe em toda sociedade, e esta deve ser capaz de proporcionar aos seus indivíduos momentos constantes de formação, que auxiliem no seu desenvolvimento, preparando-os para uma participação ativa e transformadora nas diversas situações da vida social.
- A escola é o campo específico para a ação da prática educativa, pois é lá que o professor, diante de todo um contexto social variado, irá assegurar que seus alunos consigam desenvolver suas capacidades intelectuais e seu pensamento independente, adquirindo, assim, ações críticas e criativas.
- O estreitamento dos laços afetivos entre professor/aluno e entre aluno/aluno contribui significativamente para a construção e reconstrução do conhecimento, desde que se apresente como meta permitir ao aluno alcançar autonomia frente ao professor e ao conhecimento.
- As crianças aprendem em toda parte, em casa, na creche, no seu meio social, de forma sistemática, organizada, mas aprendem também de forma assistemática.
- Aprender é parte do desenvolvimento infantil, pois exige a compreensão do significado das coisas, seja através da observação, da intervenção ou mesmo da atuação direta da criança sobre o objeto de seu interesse.
- Orientação profissional: a escolha da profissão é uma tarefa evolutiva, um processo contínuo, resultado de um conjunto extenso de mudanças que se iniciam na infância e que se modificam ao longo do desenvolvimento da personalidade.
- A escolha da profissão faz parte do processo de organização da identidade e do desenvolvimento da personalidade, sendo uma etapa primordial do processo de transição da adolescência para a vida adulta.

AUTOATIVIDADE



Prezado(a) acadêmico(a)! Neste tópico apresentamos os agentes educacionais: escola, família, criança e o aprendiz adulto. Responda às questões a seguir.

- 1 Qual a importância do aprender para o desenvolvimento da criança?



- 2 Comente os cinco personagens que o autor Pozo (2002) descreve sobre o professor.
- 3 Na ação pedagógica, no ato de ensinar e aprender há que se considerar a afetividade do aluno. Diante disso, qual a contribuição dos laços afetivos e emocionais para o aluno?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus, 2002.

ALVES, R. As escolas em bairros com altas taxas de violência: a visão dos professores. In: RUOTTI, C.; ALVES, R.; CUBAS, V. O. **Violência na escola: um guia para pais e professores**. São Paulo: Andhep; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

ANDALÓ, C. S. A. O papel do psicólogo escolar. **Psicologia, ciência e profissão**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 43-47, 1984.

ANTUNES, C. **Alfabetização emocional: novas estratégias**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Alfabetização emocional: novas estratégias**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia e educação em periódicos brasileiros anteriores a 1962. **Psicologia escolar e educacional**, v. 6, n. 2, jul./dez., Abrapee, p. 193-200, 2002.

ASSMANN, H. **Reencontrar a educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA (DSM-IV). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

BARNARD, K.; ERICKSON, M. **Como educar crianças com problemas de desenvolvimento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1986.

BARRETO, R.G. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educação & Sociedade**. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_>>. Acesso em: 7 jun. 2010.

BARROS, C.S. G. **Pontos de psicologia escolar**. São Paulo: Ática, 2002.

BASTOS, F. L.; THOMPSON, T. A.; MARTINEZ O, C. A. **Uma revisão do distúrbio de Déficit de Atenção/Hiperatividade**. Apresentado no 1º Encontro Brasileiro de Neurologia, Outubro de 2000. Pesquisa conjunta GENN/University of Central Florida (Orlando, USA).

BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

BOCK, A. **A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. In: BOCK, A.; FURTADO, O.; GONÇALVES, M.G. São Paulo: Cortez, 2001.

BORDENAVE, J.D.; PEREIRA, A.D. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. São Paulo: Vozes, 2002.

BRANCO, M. T. C. **Que profissional queremos formar?** Psicologia: Ciência e Profissão, 18, 28-35, 1998.

BRASIL, MEC. **Salto para o futuro. Educação de jovens e adultos**, Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 1998.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** (v. 1). Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Apresentação dos temas transversais e ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRUNER, J. **L'Éducation, entrée dans la culture**. Paris: Retz, 1996.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia da aprendizagem**. 32. ed. Vozes: São Paulo, 2002.

_____. **Psicologia da aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1987.

CAPOVILLA, F. C. **Transtornos de aprendizagem**: progressos em avaliação e intervenção preventiva e remediativa. São Paulo: Memnon, 2011.

CARRANO, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CARRARA, Kester. **Introdução à psicologia da educação**: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004.

CASTAÑO, J. **Bases neurobiológicas del lenguaje y sus alteraciones**. Rev. Neurol. 2003; 36(8): 781-5.

CASTORINA, J. A. **Psicologia genética**. Aspectos metodológicos e implicações pedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

CATANIA, C.; SOUZA, D.G. **Aprendizagem**: comportamento, linguagem e cognição. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber, elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CIASCA, S. M. **Distúrbios de aprendizagem**: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

COELHO, M. T; JOSÉ, E. A. **Problemas de aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1999.

COLL, C. et al. **O construtivismo na sala de aula**. 6. ed. São Paulo, SP: Ática, 2004.

COSTA, Carmem Rodrigues da; SOUZA, Iara Elisabeth Redwitz de; RONCAGLIO, Sonia Maria. **Momentos em psicologia escolar**. Rio de Janeiro: Juruá, 2000.

COSTA, N. **Terapia analítico-comportamental**: dos fundamentos filosóficos à relação com o modelo cognitivista. São Paulo: ESETEC editores, 2001.

CRECHE FIOCRUZ. **Projeto Político-Pedagógico**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004.

CRUZ, M.C. **Teses em educação**. Rio de Janeiro: INEP, 1986.

DANTAS, H. **Para conhecer Wallon**: uma psicologia dialética. São Paulo: Brasiliense, 1992.

DAVIDOFF, L.L. **Introdução à psicologia**. São Paulo: Makron Books, 2001.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos de. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 2007.

DEAQUINO, C.T.E. **Como aprender**: andragogia e as habilidades de aprendizagem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

DEL PRETTE, Z.A. Psicologia, educação e LDB: novos desafios para velhas questões? In: GUZZO, R.S.L. (Org.) **Psicologia escolar**: LDB e educação hoje. Campinas, São Paulo: Alínea, 1999, p. 11-34.

DEL PRIORE, M. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

DELVAL, J. **Aprender na vida e aprender na escola**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

DSM-IV - **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DUARTE, N. A educação escolar e a teoria das esferas de objetivação do gênero humano. **Doxa Revista Paulista de Psicologia e Educação**, Araraquara: UNESP, ano I, v. 1, n. 1, p. 95-114, 1995.

ELLIS, A. W. **Leitura, escrita e dislexia**: uma análise cognitiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FALCÃO, G. M. **Psicologia da aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1996.

FANTE, C. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2. ed. Campinas: Verus Editora, 2005.

FARELL, Michael. **Guia do professor**: dificuldades de aprendizagem moderadas, graves e profundas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

_____. **A inteligência escondida na professora**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FLAVELL, J. H. The development of children's knowledge about the minds: From cognitive connections to mental representations. In: J. W. Astington, P. L. Harris & D. R. Olson (Eds.). **Developing Theories of Mind**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

FLAVELL, J. H.; MILLER, P. H. & MILLER, S. A. **Desenvolvimento cognitivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FONSECA, V. **Pais e filhos em interação**: aprendizagem mediatizada no contexto familiar. São Paulo: Salesiana, 2002.

_____. **Uma introdução às dificuldades de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Teobé, 1995.

FOSCHIERA, Rogério. **Psicologia da educação**: inclusão e autenticidade. Canoas: Salles, 2010.

FRANÇA, C. Um novato na Psicopedagogia. In: SISTO, F. et al. **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Petrópolis: Vozes, 1996.

FRANCISCO FILHO, G. **A psicologia no contexto educacional**. Campinas: Átomo, 2002.

FREINET, C. **Pedagogia do bom senso**. Lisboa: Estampa, 1991.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GADOTTI, M (Org.). **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: CORTEX, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GALVÃO, I. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento

infantil. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GARCÍA, J.N. **Manual de dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GARDNER, H. **Mentes que mudam**: a arte e a ciência de mudar as nossas ideias e as dos outros. Porto Alegre: ArtMed; Bookman Companhia Editora, 2005.

_____. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: la identidad deteriorada. 5. ed. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1993.

GOHN, M. G. M. **Educação não formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GOLDSTEIN, S.; GOLDSTEIN, M. **Hiperatividade**: como desenvolvimento ver a capacidade de atenção da criança. Campinas: Papirus, 2000.

GOMES, V. L. A formação do psicólogo escolar e os impasses entre a teoria e a prática. In: GUZZO, R.S.L. (Org.). **Psicologia escolar**: LDB e educação hoje. Campinas: Alínea, 2002.

GRISAY, A. Repetir o ano ou adequar o currículo. In: MARCHESI, A.; GIL, C.M. **Fracasso escolar**: uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 93-110.

GRUSPUN, H. **Distúrbio psiquiátrico da criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Atheneu, 1998.

GUZZO, R. S. L.; MARTINEZ, A. M.; CAMPOS, H. R. School psychology in Brazil. In: S. Jimerson, T. Oakland & P. Farrell (Eds.). **The handbook of international school psychology**. London: Sage, 2007, p. 29-37.

HASE, S; KENYON, C. **From andragogy to heutagogy**. Melbourne: ULTIBASE, 2000.

JOHNSON, D.J; MYKLEBUST, H.M. **Distúrbios de aprendizagem**: princípios e práticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1987.

JOSÉ, E.A., COELHO, M.T. **Problemas de aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1999.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 1995.

KRYNSKI, S. et al. **A criança maltratada**. São Paulo: Almed, 1985.

LA ROSA, J. (Org.). **Psicologia e educação**: o significado de aprender. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: perspectivas psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1997.

_____. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LEWIS, M.; LOUIS, B. Young gifted children. In: COLANGELO, N.; DAVIS, G. A. (Eds.). **Handbook of gifted education**. Boston: Allyn and Bacon, 1995, p. 365-381.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. Coleção Magistério – 2º Grau, Série formação do professor).

MALUF, M. R. Formação e atuação do psicólogo na educação: dinâmica de transformação. In: ACHCAR, R. (Coord.). **Psicólogo brasileiro**: práticas emergentes e desafios para a formação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994, p. 245-272.

MARCHESI, A.; GIL, C.M. **Fracasso escolar**: uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia escolar na educação superior: novos cenários de intervenção e pesquisa. In: **Psicologia escolar** – novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática. Campinas: Alínea, 2009.

MARQUES, J. **Histórias de vida**: histórias de escola. Elementos para uma pedagogia da cidade. Petrópolis: Vozes, 1997.

MEIRA, M. E. M. Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In: TANAMACHI E. R.; PROENÇA M.; ROCHA M. L. (Orgs.). **Psicologia e educação**: desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

MILLER, G. A.; GALANTER, E.; PRIBRAM, K. H. **Plans and the strucutre of behavior**. New York: Hold, 1960.

MINUCHIN, S. **Famílias**: funcionamento e tratamento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MIRANDA, M. I. **Crianças com problemas de aprendizagem na alfabetização**: contribuições da teoria piagetiana. Araraquara: JM Editora, 2000.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1999.

- MOREIRA, P.R. **Psicologia da educação**: interação e identidade. São Paulo: FTD, 1994.
- MORRISH, I. **Sociologia da educação**: uma introdução. 2. ed. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1975.
- MOURA, T.M.M. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos**: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: EDUFAL, 1999.
- MOYSÉS, M. A.; COLARES, C. A. L. **A história não contada dos distúrbios de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, Caderno CEDES, 1992.
- NÉRICI, I.G. **Didática** - uma introdução. São Paulo: Atlas, 1993.
- NEWCOMBE, N. **Desenvolvimento infantil**: abordagem de Mussen. 8. ed. Porto Alegre: ARTMED, 1999.
- NICOLAU, M. L. M. **A educação pré-escolar: fundamentos e didática**. São Paulo: Papirus, 1986.
- NOVAIS, G de. **Psicologia, personalidade e liberdade**. 4. ed. São Leopoldo: Rotermond, 1980.
- OLIVEIRA, M. K. de; TEIXEIRA, Edival. A questão da periodização do desenvolvimento psicológico. In: OLIVEIRA, M. K. et al. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. (Coleção Educação em Pauta: Teorias e Tendências).
- OLIVEIRA, M.K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.
- OLIVEIRA, Z. M. R. et al. **A criança e seu desenvolvimento**: perspectivas para se discutir a educação infantil. São Paulo: Cortez, 1997.
- OLIVEIRA, Z.R. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.
- PARKER, I. **Revolution in psychology**: alienation to emancipation. London: Pluto Press, 2007.
- PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.
- _____. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1990.
- _____. **Psicologia e ideologia**: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PAVLOV, I. P. **Conditioned reflexes: an investigation of the physiological activity of the cerebral cortex.** Translated and edited by G. V. Anrep. London: Oxford University Press, 1927.

PERNER, J. **Understanding the representational mind.** Cambridge: Bradford Books/MIT, 1991.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.

_____. **O desenvolvimento das quantidades físicas na criança: conservação e atomismo.** 3. ed. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1983.

_____. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **Da lógica da criança à lógica do adolescente.** São Paulo: Pioneira, 1977.

PILETTI, N. **Psicologia educacional.** São Paulo: Ática, 1994.

PINTO, A. P. **Sete lições sobre educação de adultos.** São Paulo: Cortez, 2007.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

REGER, R. Psicólogo escolar: educador ou clínico? In: PATTO, M.H.S. **Introdução à psicologia escolar.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1989.

RHODE, L. A. ; BENCZIK, E. B. P. **Transtorno de déficit de atenção: o que é? Como ajudar?.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia.** Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

RUBINSTEIN, E. A especificidade do diagnóstico psicopedagógico. In: SISTO, F. et al. **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar.** Petrópolis: Vozes, 1996.

SALVADOR, C. C.; MESTRES, M. M.; GONI, J. O.; GALLART, I. S. **Psicologia do ensino.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Psicologia da educação.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, Santa Marli P. dos (Org.). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SAVIANI, D. **Educação e questões da atualidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

- SCHIMTZ, E.F. **O homem e sua educação**: fundamentos de filosofia da educação. Porto Alegre: SAGRA, 1994.
- SCOZ, B. J. L. **Psicopedagogia e a realidade escolar**: o problema escolar e de aprendizagem. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SHINYASHIKI, R. **Amar pode dar certo**. São Paulo: Gente, 1988.
- SILVA, A. B. B. **Mentes inquietas**. 21. ed. São Paulo: Gente, 2003.
- SILVA, J. **O método Silva de controle da mente**. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 1977.
- SOARES, Dulce Helena Penna. **A escolha profissional**: do jovem ao adulto. São Paulo: Summus, 2002.
- STERNBERG, R. J. **Psicologia cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- TOPCZEWSKI, A. **Hiperatividade**: como lidar? São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- VASCONCELLOS, V. M. R. de; VALSINER, J. **Perspectiva construtivista na psicologia e na educação**. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- _____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- _____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- WALLON, H. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Vega, 1979.
- _____. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições, 1968.
- _____. **Objetivos e métodos da psicologia**. Lisboa: Estampa, 1975.
- WALLON, H.; WEREB, M.J.G. **Henri Wallon**: psicologia. Lisboa: Edições, 1986.
- WATSON, J. B. Is thinking merely the action of language mechanisms? **British Journal of Psychology**, p. 87-104, 1920.
- WOOD, D. **Como as crianças pensam e aprendem**. São Paulo: Loyola, 1996.

WOOLFOLK, A.E. **Psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

ZORZI, J. L. **A aprendizagem da leitura e da escrita indo além dos distúrbios**. 2003. Disponível em: <<http://www.profala.com/arttf103.htm>>. Acesso em: 7 jun. 2011.

ANOTAÇÕES

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

[illegible]